



**0-3 YAŞ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLER İLE EĞİTİM
SÜRECİNE KATILAN PROFESYONELLERİN SÜRECE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Cansel AYDEMİR

Eskişehir 2023

**0-3 YAŞ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLER İLE EĞİTİM
SÜRECİNE KATILAN PROFESYONELLERİN SÜRECE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Cansel AYDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Eğitimi
Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2023**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

0-3 YAŞ İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLER İLE EĞİTİM SÜRECİNE KATILAN PROFESYONELLERİN SÜRECE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Cansel AYDEMİR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2023

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Bu araştırmada, erken müdahale sürecinde eğitim alan 0-3 yaş işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynler ile çocuğa ve ailesine eğitim sunan öğretmenler ve odyologların sürece ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olan ve ilgili süreçte eğitim alan sekiz ebeveyn ve onlara eğitim sunan on öğretmen ile üç odyolog oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, belgeler ve katılımcı bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler tümevarım analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen ve odyologlar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda eğitim öncesi hazırlıklar, eğitim yürütme süreci ve niteliği artırmaya yönelik önerilere ilişkin bulgulara erişilmiştir. Ebeveyn görüşlerinden ise eğitim öncesi beklentiler, eğitim süreci ve niteliği artırmaya yönelik öneriler temalarından oluşan bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler ve odyologların hem kendi içlerinde hem de meslek grupları arasında, eğitimi doğrudan çocuk ile sürdürme veya aile eğitimi olarak sürdürme şeklinde uygulama farklılıkları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların erken müdahale basamağında yararlandıkları eğitim uygulamalarının genel bir görüntüsünü çizmesi ve uygulamadaki gereksinimleri işaret etmesi açısından alana katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı çocuklar, erken müdahale, aile eğitimi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF THE PARENTS OF 0-3 YEARS OLD CHILD WITH HEARING LOSS AND THE PROFESSIONALS ATTENDING THE EDUCATION PROCESS

Cansel AYDEMİR

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2023

Supervisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

In this study, the opinions of parents with a 0-3 year old child with hearing loss and teachers and audiologists who provide education to the child and his family who received education in the early intervention process, were examined. The research was designed as phenomenology, one of the qualitative research methods. The participants of the study consist of eight parents who have children with hearing loss between the ages of 0-3 and who received training in the relevant process, ten teachers who provided them with training, and three audiologists. The data of the study were collected using semi-structured interviews, researcher diary, documents and participant information form. The data were analyzed by inductive analysis method. As a result of the interviews with the teachers and audiologists, the findings related to the pre-training preparations, the training process and the suggestions to increase the quality were reached. Findings consisting of the themes of pre-educational expectations, educational process and suggestions to increase quality were obtained from the parents' opinions. In this direction, it has been determined that there are practice differences between teachers and audiologists, both within themselves and between professional groups, such as continuing education directly with the child or continuing it as family education. It is thought that the research can contribute to the field in terms of drawing a general view of the educational practices that 0-3 years old children with hearing loss benefit from in the early intervention step and pointing out the needs in practice.

Keywords: Children with hearing loss, early intervention, family education

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tasarlanmasından başlayarak sonuçlandırılmasına kadarki süreçte bilgisini ve karşılaştığım zorluklarda desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR hocama,

Tez savunma jürisinde yer alarak yapıcı dönütleriyle teze katkı sunan Prof. Dr. Zerrin TURAN hocama,

Tez savunma jürisinde yer alarak tezime sunduğu katkının ötesinde, tanıştığımız ilk günden bu yana hem akademik hem kişisel yaşantımda beni her zaman ileri taşıyan hocam Prof. Dr. Necdet KARASU'ya,

Lisans eğitimimden bugüne, kapısını ne zaman tıklatsam geri çevirmeyen, akademik kariyerimi şekillendirmemde büyük katkısı olan Doç. Dr. Murat DOĞAN hocama,

Araştırmanın tüm aşamalarında bilgisini ve zamanını benimle paylaşan Arş. Gör. H. Ceren TUTUK hocama,

Onlarla çalıştığım için her zaman şanslı hissettiğim Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ndeki hocalarım ve çalışma arkadaşlarıma, bilhassa Arş. Gör. İrem AKÇAYIR, Arş. Gör. Cihan SERT, Arş. Gör. Ayşe Nur ELÇİ'ye,

Destek ve motivasyon sağlayan, yardım çağrılarıma kayıtsız kalmayan sevgili arkadaşlarım Av. Sümeyye TAŞ, Uzm. Öğr. Elif Yağmur TOPAKTAŞ ve Arş. Gör. Seda ŞAKAR'a

Sadece tez yazarken değil her koşulda yanımda olduklarını hissettiren, karşılaştığım sorunlara benimle çözüm arayan, benimle çalışan, benimle kaygılanıp benimle sevinen, zorlukların kolaylaşmasını sağlayan biricik dostlarım Fatıma ÇİFTÇİ ve Furkan AKDAĞ'a,

Sevgilerini ve desteklerini koşulsuz şartsız hissettiren sevgili annem Kevser AYDEMİR, babam Bilal AYDEMİR, kardeşlerim Esmâ ve İrem AYDEMİR'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Yusuf'a...

02/01/2023

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 sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Cansel AYDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. 0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Özellikleri	3
1.2. İşitme Kayıplı Çocukların İletişimleri ve Eğitimlerinde Benimsenen Yaklaşımlar	4
1.3. Erken Müdahale	5
1.3.1. Erken çocukluk özel eğitimi	6
1.3.2. Erken çocukluk özel eğitiminin tarihçesi ve teorik temelleri	6
1.3.3. Erken çocukluk özel eğitiminde aile eğitimi	7
1.3.4. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale hizmetleri	8
1.3.5. Türkiye’de işitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale hizmetleri	11
1.3.6. Erken müdahalede işbirlikli çalışma	12
1.3.7. Erken müdahalede aile merkezli uygulamalar	13
1.4. İlgili Araştırmalar	14

1.4.1. Uluslararası araştırmalar	14
1.4.2. Ulusal araştırmalar	17
1.5. Problem.....	21
1.6. Araştırmanın Önemi	22
1.7. Araştırmanın Amacı.....	23
1.8. Varsayımlar	23
2. <i>YÖNTEM</i>	24
2.1. Araştırma Modeli.....	24
2.2. Veri Toplama Teknikleri	24
2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	24
2.2.2. Doküman incelemeleri	25
2.2.3. Yansıtmalı araştırmacı günlüğü	26
2.3. Katılımcılar	26
2.3.1. Ebeveynler	27
2.3.2. Öğretmenler.....	29
2.3.3. Odyologlar	33
2.4. Verilerin Toplanması.....	34
2.5. Araştırmanın Gerçekleştiğı Yerler	35
2.5.1. Yüz yüze görüşme ortamları.....	36
2.5.2. Çevrimiçi görüşme ortamları.....	37
2.6. Verilerin Analizi.....	39
2.7. İnandırıcılık ve Etik.....	40
3. <i>BULGULAR</i>	41
3.1. Öğretmen ve Odyolog Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular.....	41
3.1.1. Eğitim öncesi hazırlıklar.....	42
3.1.2. Eğitim yürütme süreci	50
3.1.3. Niteliğı artırmaya yönelik öneriler	63

3.2. Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular.....	66
3.2.1. Eğitim öncesine ilişkin görüşler	67
3.2.2. Eğitim süreci.....	70
3.2.3. Niteliği Artırmaya Yönelik Öneriler	75
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	78
4.1. Sonuç.....	78
4.2. Tartışma.....	82
4.3. Öneriler.....	89
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	89
4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Ebeveynlere İlişkin Bilgiler	27
Tablo 2.2. Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	30
Tablo 2.3. Odyologlara İlişkin Bilgiler	33
Tablo 2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bilgiler	35



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Öğretmen ve odyolog görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar	42
Şekil 3.2. Ebeveyn görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar	67



KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri'nde
BAHP	: Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
EÇÖE	: Erken Çocukluk Özel Eğitimi
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi
JCIH	: Joint Committee on Infant Hearing
ÖEHY	: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
YDİT	: Yenidoğan İşitme Taramaları
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

İşitme kaybı, ses dalgalarının dış kulaktan başlayarak beyinde anlamlandırılacağı işitme merkezine değin ilerlemesini engelleyen önemli bir durumdur (Şahlı, 2017). Bir çocuğun işitme kaybı ile dünyaya gelmesi veya erken dönemde işitme kaybı oluşması çeşitli gelişim alanlarına olumsuz etkileri bulunmaktadır (Doğan ve Akkaya, 2017; Şahlı, 2017). İşitme kaybı tanıldıktan sonra çocuğun dil ve iletişim gelişimi desteklenmediği takdirde bu gelişim alanlarında gecikmeler meydana gelmekte, ilerleyen süreçte sosyal, duygusal ve akademik başarısı etkilemektedir (Moeller, 2000; Leigh, Newall ve Newall, 2010; Piştav-Akmeşe, 2015; Yoshinaga-Itano, 2014). Yaşanan olumsuz etkileri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek, işitme kayıplı çocuklar ile ailelerinin süreci bağımsız bir şekilde güven ve yetkinlikle sürdürebilmeleri için ebeveyne rehberlik sağlayacak erken müdahale hizmetlerine erişimlerinin sağlanması gerekmektedir (Clark, 2007).

Erken müdahale; 0-6/8 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan veya gelişimsel yetersizlik riski taşıyan çocuklar ile ailelerinin yaşayacakları olumsuz etkileri en aza indirerek hayat kalitelerini artırmak amacıyla sağlık, beslenme, eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılamak üzere sunulan hizmetler olarak ifade edilmektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Bütün özel gereksinim alanlarında olduğu gibi 0-3 yaş aralığındaki işitme kayıplı çocukların gelişimlerinde de erken müdahale oldukça önemli bir yere sahiptir (Moller vd. 2013; Turan, Koca ve Uzuner, 2019). İşitme kayıplı çocuklara sağlanacak erken müdahalenin temel amacı; dil, iletişim ve ilerleyen dönemde okuryazarlık gelişimlerini akranlarınınki ile yakın bir düzeye getirmektir. Bu amaçları karşılayacak başarılı bir erken müdahale gerçekleştirilmesi hizmetlerin; aile merkezli, kültürel değerlere duyarlı, çocuğun gelişim seviyesine uygun, aile ile profesyoneller arasında olumlu iş birliklerinin kurulduğu ve ailenin tam katılımı ile disiplinler üstü bir yaklaşım çerçevesinde sunulmasına bağlıdır (Joint Committee on Infant Hearing (JCIH), 2007; Şahlı, 2015, Yoshinaga-Itano, 2014).

İşitme kayıplı çocuklara sunulması gereken erken müdahale hizmetlerine zamanında erişim için işitme kaybının erken teşhis edilmesi önem arz etmektedir. İşitme kaybının erken tanınması için dünyadaki uygulamalara paralel olarak ülkemizde de yenidoğan işitme taramaları (YDİT) yapılmaktadır (Kemaloğlu, 2015). YDİT'lerin uygulama ilkeleri; bebek doğduktan sonra hastaneden taburcu olmadan YDİT kapsamınca fizyolojik işitme testlerinin uygulanması, işitme kaybı şüphesi olan bebeklerin işitme kaybının tıbbi tanısını kesinleştirecek odyolojik değerlendirmelerin

yapılması, tanısı netleşen çocuğun uygun işitme cihazı ve diğer yardımcı teknolojilere olabilecek en erken zamanda erişiminin sağlanarak erkenden cihazlandırılmasının ardından bebek ile birlikte ailenin de özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun aile merkezli bir müdahaleye başlanması ve takiplerinin yapılmasıdır (Baş, 2021; JCIH, 2007; Kemaloğlu, 2015).

0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine tanı aldıktan sonra erken müdahale hizmetleri çerçevesinde sunulan hizmetlerden biri de erken çocukluk özel eğitimi hizmetleridir. Eğitim sürecinde aile ile eğitimcilerin aile merkezli olarak sürdüreceği çalışmalarda; çocuğun özellikleri (işitme kaybı derecesi, tanılanma yaşı, işitme cihazı kullanma süresi vb.) ile gereksinimleri, ailenin geçmiş bilgi ve deneyimleri, kültürel altyapısı gibi aileyi var eden özelliklerin dikkate alınıp bireyselleştirilerek planlanmasının ve uygulanmasının, çocuğun ilerlemesine olumlu yansımaları olduğu düşünülmektedir. Erken müdahale sürecinde işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine eğitim verecek profesyonellerin güncel gelişmeleri uygulayacak bilgi ve becerilere sahip olmaları uygulamaların etkili sonuçlar vermesi ile yakından bağlantılıdır. Ek olarak işitme kayıplı çocuklar ve aileleri ile çalışan profesyonellerin diğer yetersizlik grupları ile çalışan uzmanlardan beklenenlerin ötesine geçen farklı yeterliliklere ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (JCIH, 2013).

Günümüzde erken çocukluk özel eğitim (EÇÖE) hizmetleri aile merkezli uygulamalar şeklinde yapılandırılmıştır (Dunst, 2007; McWilliam, 2010). İşitme kayıplı çocukların erken çocukluk dönemi eğitimlerinde ebeveynlerin süreçte aktif olarak yer alması, çocukların ilerleyen zamandaki dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Moeller (2000), çeşitli yaşlarda müdahale sürecine dahil olmuş 5 yaşındaki işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerini değerlendirdiği araştırmasında dil düzeyleri işiten akranlarınıninkine en yakın olan çocukların müdahaleye en erken dahil olup süreçte aile katılımının en yüksek çocuklar olduğunu belirlemiştir. Erken müdahale sürecinde aile katılımının niteliği artıracağı sıklıkla vurgulanmaktadır (JCIH, 2007; Moeller, 2013; Moeller, 2000; Şahlı, 2015; Yoshinaga-Itano, 2014).

İşitme kayıplı çocukların erken müdahale sürecini yürütecek uzmanların, çocuğun ve ailenin özelliklerini ve beklentilerini önemseyerek ailenin kuvvetli yönlerini geliştirecek uygulamalar gerçekleştirmeleri beklenmektedir (JCIH, 2013). Bu doğrultuda yapılandırılacak aile eğitimi uygulamalarında; ailenin çocuğun durumu hakkında bilgilendirilmesi ve çocukları adına gerçekçi beklentiler oluşturulmasının sağlanması,

çocukları için dil gelişimlerini destekleyecek zengin dil ortamlarının oluşturulması, çocuğun aile içindeki yerini belirleme ve ebeveynlerin çocukların davranışlarını yönlendirebilmeleri için davranış eğitimi verilmesi, anne ve babanın oyun becerilerinin geliştirilmesi ve günlük rutinler yoluyla öğrenme olanakları oluşturulması hedeflenmektedir (Turan, 2003). Ailelerin bu yeterlilikleri sağlamaları iyi planlanan ve sürdürülen aile merkezli bir eğitim süreci ile mümkün olacaktır. Bunu yanında işitme kayıplı çocuklara erken müdahale sürecinde eğitim sunacak uzmanların erken çocukluk eğitimi, özel eğitim ve işitme kayıplıların eğitimi konuları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003)

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların dil, iletişim ve ilerleyen dönemde akademik gelişimlerinde erken müdahale önemli bir yere sahiptir. Gerçekleştirilen araştırmalar erken müdahale süreçlerine aile katılımının sürecin çıktılarını iyileştirdiğini göstermektedir (Moeller, 2000). Ülkemizde yapılan araştırmalarda 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerindeki eksiklerin belirlenip niteliği iyileştirecek farklı boyutlara odaklanan araştırmaların artırılması önerilmektedir (Ertürk-Mustul, 2021; Turan, Koca ve Uzuner, 2019). Erken eğitim hizmetlerinin niteliği, öğretmenlerin eğitim geçmişleri ve mesleki deneyimleri yakından ilişkilidir. (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). Bu araştırmada, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara eğitim hizmeti sunan öğretmenler ile odyologların sürdürdükleri eğitimlere ilişkin görüşleri ile 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin yaşadıkları eğitim deneyimine ilişkin görüşlerinin incelenerek erken müdahale süreçlerinde sunulan hizmetlerin genel bir izlenimi elde edilmiştir.

1.1. 0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocukların Özellikleri

İşitme kayıplı çocukların gelişimlerini olumsuz olarak etkileyen temel etkeninin, işitme girdisinin sınırlı olmasından kaynaklı olarak dil ve iletişim gelişiminde görüldüğü belirtilmektedir (Cole ve Flexer, 2020; Doğan ve Akkaya, 2017). İşitme kayıplı çocuklar işiten akranlarıyla benzerlik gösterecek şekilde dil edinme potansiyeline sahiptirler. Ancak dil edinimi, dilin erişilebilirliğine ve kullanımına bağlıdır (Girgin, 2003). Çocuğun sonraki hayatında kullanacağı dili edinebilmesi için; bebeklikten başlayarak görme, işitme, dokunma veya bu duyuların bir kombinasyonu yoluyla çocuk için erişilebilir, anlamlı ve sürekli bir iletişim aracı olarak günlük hayatında yer almalıdır. Bu durum sağlanmadığı takdirde çocuğun dil gelişiminde gecikmeler yaşanabilmektedir. Dil

ediniminde yaşanabilecek bu gecikmelerin, biliş gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını da kapsayacak şekilde birçok gelişim alanı için uzun vadeli olumsuz etkileri olabilmektedir (Gertz ve Boudreault, 2016). Dil ve iletişim alanlarında meydana gelebilecek etkilenme düzeyleri; işitme kaybının teşhis edildiği zaman, işitme kaybının türü ve derecesi, çocuğun işitme cihazı veya koklear implant kullanmaya başladığı zaman ve gün içinde bu cihazları kullanma süresi ile FM sistemler, loop sistemler gibi işitmeye yardımcı teknolojiler kullanıp kullanmamasına ve dahil olduğu eğitim sürecinin niteliğine göre değişim göstermektedir (Cole ve Flexer, 2020; Doğan ve Akkaya, 2017).

1.2. İşitme Kayıplı Çocukların İletişimleri ve Eğitimlerinde Benimsenen Yaklaşımlar

İşitme kayıplı bireylerin eğitiminde ana hedef, işaret dili veya sözel dil fark etmeksizin kişiye iletişim ve okuryazarlık becerilerinin edindirilmesidir. Bu sebepten işitme kayıplı çocukların tercih edeceği iletişim yaklaşımı, içinde bulundukları bireylerle rahat iletişim kurabilecekleri bir yapıda olmalıdır (Girgin ve Kemaloğlu, 2017). İşitme kayıplı çocukların iletişim ve eğitim yaklaşımlarını iki temel bölüme ayırmak mümkündür. Bu yaklaşımların temel çerçevesi; sözel dile dayalı yaklaşımlar, işaret desteği alan yaklaşımlar olarak çizilebilir (Girgin ve Kemaloğlu, 2017; Polat, 1995; Tüfekçioğlu, 1989). Çocukluk çağı işitme kayıplarında ise belirli iletişim seçenekleriyle ilgili tartışmalar devam etse de birincil amacın ebeveyn ve çocuk arasında ortak bir dil geliştirmek olduğu konusunda genel bir kabul vardır (Sass- Lehrer, Moeller ve Stredler-Brown, 2016). Ailelerin çocukları için en uygun dil ve iletişim yaklaşımları ve teknolojileri hakkında kararlar vermek için bilgiye, kaynaklara ve desteğe gereksinimleri bulunabilmektedir (Gertz ve Boudreault, 2016).

Sözel dile dayalı yaklaşımların geçmişi işitme cihazlarının icadından çok önceye dayanıp geçmişle bugünkü uygulamalar kıyaslandığında çok farklı uygulamaların gerçekleştiği ancak temelde kişinin konuşması ana amacının aynı kaldığı söylenebilir. Günümüzde hâkim olan işitsel-sözel yaklaşımların temel savunuları, çocuğun ana dilini edinirken işitme kanalını kullanarak ana dilini doğal yoldan edinimidir. (Girgin, 2003; Girgin ve Kemaloğlu, 2017). Sözel dili temel alan yaklaşımlar; çocukların kendilerini konuşarak ifade etmelerini destekler, bunu sağlamak üzere çocukların işitme kalıntılarını en üst düzeyde kullanabilmek için işitme cihazı veya koklear implant kullanmalarını gerektirir (Altınyay, 2017). Sözel iletişime dayanan yaklaşımlara; yapısal sözel/oral

yöntem, tek duyu yöntemi, doğal işitsel- sözel yöntem ve işitsel sözel terapi örnek verilebilir (Altınyay, 2017; Girgin ve Kemaloğlu, 2017; Polat, 1995; Tüfekçioğlu, 1989). İşitsel- sözel yaklaşımların bu amacına hizmet etmek için ön koşulları; erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma, sürekli işitme cihazı kullanımı, anlamlı ve etkileşim içeren doğal dil yaşantıları, etkin aile katılımı ve yaklaşıma duyulan inanç olarak sıralanmaktadır (Girgin ve Kemaloğlu, 2017).

İşaret dili; ulusal veya yerel olarak üzerinde uzlaşmış, kendine has kurallara sahip, el ile yaratılmış sembollere dayalı görsel iletişim sistemidir (Girgin, 2003). İşaret desteği alan yaklaşımlar kendi içinde; işaret dili, bilingual-bikültürel (İki dillilik- iki kültürllük) yaklaşım, parmak alfabesi, ipuçları ile konuşma (Cued Speech), tüm iletişim (Total Communication) olarak sıralanmaktadır. İşaret desteği alan yaklaşımlara en sık yöneltilen eleştiri; işitme kayıplı bireylerin işitme cihazı kullanıyor olsalar dahi işaret sistemini algılama sürecinde dikkatlerini görsel uyaranlara odaklayarak dinleme becerilerini geri planda bırakmasıdır. Ayrıca işaret ile oluşturulan sembolik dizgelerin görsel algılanması, işitsel algılamaya göre daha yavaş olması sebebi ile işaret dili ile iletişim, konuşma ile kurulan iletişime göre daha yavaş gerçekleşmektedir (Altınyay ve Şahlı, 2017; Girgin, 2003).

Her çocuk bireysel özellikler ve aile özellikleri bakımından eşsizdir. Bu sebepten tek bir yaklaşımın tüm çocukların ihtiyacını aynı seviyede karşılayacağını söylemek mümkün görünmemektedir. Çocuğun gelişimini yaptığı sürekli değerlendirmeler ile belirleyerek değişen ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapan ve ailenin koşullarını dikkate alarak aileyi destekleyen iletişim yaklaşımının çocuk için uygun olacağı düşünülmektedir (Altınyay ve Şahlı, 2017). Bu noktada işitme kayıplı çocuğun kullanacağı iletişim yaklaşımının belirlenmesinde ilgili uzmanlar ve eğitimciler tarafından yapılacak çocuğun özellikleri ve ailenin mevcut koşulları dikkate alınarak yapılacak bilgilendirmeler sonrasında son kararı verecek işitme kayıplı çocuğun ailesi olmalıdır (Girgin, 2003).

1.3. Erken Müdahale

Çocukların yaşamlarının ilk üç yılında yaşadıkları deneyimlerin yaşamlarının ilerleyen zamanlarındaki dil gelişimleri, bilişsel gelişimleri, duygusal gelişimleri başta olmak üzere ilgili diğer tüm gelişim alanları üzerine olağanüstü bir etkisi bulunmaktadır (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). Herhangi bir yetersizlik ile dünyaya gelen

bebekler veya gelişimsel gecikmeye sebep olacak sonradan edinilmiş bir durumun meydana getireceği olumsuz etkileri en aza indirmek amacıyla, özel gereksinimli çocuk ve ailesine erken müdahale adı altında hizmetler sunulmaktadır (Gertz ve Boudreault,2016). Erken müdahale; 0-6/8 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan veya gelişimsel yetersizlik riski taşıyan çocuklar ile ailelerinin yaşayacakları olumsuz etkileri en aza indirerek hayat kalitelerini artırmak amacıyla; sağlık, beslenme, eğitim gibi ihtiyaçlarını karşılamak üzere sunulan hizmetlerdir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Erken müdahale ile ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerini karşılama kapasitesini güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. (Bailey, Raspa, Humpherys ve Sam, 2018).

1.3.1. Erken çocukluk özel eğitimi

Erken Çocukluk Özel Eğitimi (EÇÖE), 0-6/8 yaş gelişimsel olarak yetersiz veya risk taşıyan özel gereksinimli çocuğa ve ailesine yönelik mevcut olumsuz etkileri azaltarak çocuğun ve ailesinin ihtiyaçlarını en üst seviyede desteklemeyi amaçlar ve bu doğrultuda çocuğu ve ailesini anlama, çocuğun ve ailesinin ihtiyaçlarına yönelik eğitim, bilgilendirme hizmetleri sunma ve değerlendirme süreci olarak tanımlanır (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010; Oser ve Cohen, 2003). EÇÖE kavramı alanyazında çatı bir kavram olarak yer almaktadır. Çoğunlukla ABD’deki uygulamalarda 0-36 aya yönelik hizmetler için “erken müdahale/erken özel eğitim” ifadeleri kullanılırken 36-72 aya yönelik hizmetler için “okulöncesi özel eğitim hizmetleri” teriminin kullanıldığı görülmektedir (Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; McWilliam, 2010; Odom ve Wolery, 2003; Tomris ve Çelik, 2021). Türkiye’de ise EÇÖE’ye yönelik çalışmaların büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitimle alakalı olduğu ifade edilmekte ancak son yıllarda 0-3, 3-6 yaşlara yönelik farklı araştırmaların yapılmasının yanında, MEB’in de “Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı” ile “Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı” olarak programlarını güncellediği göze çarpmaktadır (Tomris ve Çelik, 2021).

İşitme kayıplı çocuklara sunulan erken çocukluk özel eğitiminin kapsamı; çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi, özel eğitim ve erken çocukluk özel eğitimi, odyoloji, gibi birçok kaynaktan beslenerek gelişmiştir (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003).

1.3.2. Erken çocukluk özel eğitiminin tarihçesi ve teorik temelleri

EÇÖE, tarihsel kökleri olan ve özel eğitim ile erken çocukluk eğitiminin yanı sıra farklı teorik perspektiflerden yararlanarak gelişmiş bir disiplindir (Odom, 2003;

Sucuoğlu, 2009). Erken müdahale yaklaşımları; 1960-1970'lerde Piaget'nin teorilerinden etkilenmiş, çeşitli gelişimsel ve davranış teorilerinden beslenmiştir. EÇÖE gelişim süreci içerisinde; Skinner ve Pavlov'un geleneksel davranışçı kuramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim/öğrenme kuramı, Sameroff ve Chandler'in transaksiyonel modeli, Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı, John Dewey'in eğitim felsefesinden etkilenmiştir. İlerleyen süreçlerde erken müdahale uygulamalarında sosyal çevre ve aileyi önemseyen teorilerin etkisi öne çıkmıştır (Perera, 2011). Bakış açılarında yaşanan değişimler erken müdahale süreçlerinde, doğrudan çocuğu odağa alıp ebeveynin yalnızca gözlemci olarak yer aldığı eğitimlerden, çocuğu ailesiyle ve yaşadığı bağlam ile dikkat alan, çocuğun gelişiminde ailenin rolünü kabul edip aileyi geliştirmeyi odağında gören bir anlayışa evrilmiştir (Odom ve Wolery, 2003; Perera, 2011. Günümüzde EÇÖE hizmetleri aile merkezli uygulamalar şeklinde yapılandırılmıştır (Dunst, 2007; McWilliam, 2010).

1.3.3. Erken çocukluk özel eğitiminde aile eğitimi

Aile, evlilik ve kan bağına dayalı eşler ve çocuklar arasındaki kurulan ilişkilerden oluşan toplumdaki en küçük birliktir (Türk Dil Kurumu). Aile, çocuğun yer aldığı yaşantılar ve sosyal etkileşimler yoluyla ilk öğrenme deneyimlerinin gerçekleştiği, çocuğun çeşitli gelişim alanlarına olumlu ve olumsuz etkileri bulunan ilk sosyal çevresidir (Çamlıbel-Çakmak, 2010). EÇÖE için aile eğitimi; genel itibari ile 6 yaşından küçük, bilhassa 0-2/3 yaş aralığındaki çocukların gelişimi için ebeveyn ile uzmanların bilinçli çalışmalarını ifade eder (Çolaklıoğlu ve Acar, 2020; Guralnick, 2005).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) aile eğitimi; her tür ve kademedeki özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine fayda sağlamak amacıyla sunulacak tüm rehberlik ve eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada sunulan aile eğitimlerinin dayanacağı felsefi zemin ve içeriği; yetersizliğin türüne, hizmetin sunulacağı zamana ve topluma göre şekillenmektedir (Çolaklıoğlu ve Acar, 2020).

Erken çocukluk döneminde sunulan aile eğitimi ile ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere gerekli bilgi ve becerileri edinerek doğru ebeveyn rolünün gerektirdiklerinin farkına varmalarını sağlamak hedeflenir (Çolaklıoğlu ve Acar, 2020). Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen uygulamaların geçmişine bakıldığında doğrudan çocuk ile sürdürülen çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsenerek

ebeveynlerin süreçte aracı rolü üstlendiği yaklaşımların varlığı göze çarpmaktadır (Clark, 2007). Günümüzdeki erken müdahale uygulamalarına yol gösterici bir role sahip güncel fikrin kaynağı ise aile merkezlilik temeline dayandırılmaktadır (Singer, 2018, s.638). Aile merkezli yaklaşım, hizmet sunumunu etkileyen bir felsefeye göre şekillenen planlı uygulamalardır (Bailey, Raspa ve Fox, 2012). Özel gereksinimli küçük çocukların aileleri ile gerçekleştirilen aile merkezli eğitimlerde amaç; aileyi bir bütün olarak merkeze alarak güçlendirmektir (Turan, 2014). Bailey, Raspa ve Fox (2012), erken çocukluk döneminde aile merkezli yaklaşımın temel ilkelerini; ailelerin güçlü özelliklerine odaklanmak, ailenin sahip olduğu farklılıklara ve değerlerine saygı duymak, ailelerin karar verme konusunda yetkinliklerini artırmak, aileler ile hizmet sağlayıcılar arasında açık iletişim kurulması, aileye sunulacak hizmetin bir yaklaşım benimsenerek sunulması olarak sıralamıştır.

Aile merkezli eğitim uygulamaları sürdüren eğitimciler yalnızca çocuğa odaklanmayıp çocuğun gelişimine katkı sağlamak üzere ailenin çocuğuyla etkileşimini nitelikli hale getirecek gereklilikleri ailelere sağlayacak yeterlilikleri sağlamalıdır. Bu çerçeveden bakıldığında erken çocukluk döneminde aile merkezli uygulamalar sürdüren eğitimcilerin yetişkin eğitimi rolleri de bulunmaktadır (Özdemir, 2008).

1.3.4. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale hizmetleri

Bebek ve küçük çocukların işitme sağlığı ve bu süreçteki uygulamalara yönelik görüş bildiren uluslararası organizasyonlardan olan Joint Committee on Infant Hearing'e (JCIH) (2007) göre, işitme kaybının tek veya çift tarafta olması yahut işitme düzeylerine bakılmaksızın işitme kayıplı tüm bebeklerin, işitme kayıplarının varlığının tanınmasının ardından mevcut potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için erken müdahale hizmetleri almaları gerekmektedir. Çocuğun işitme kaybıyla dünyaya gelmesi veya erken dönemde işitme kaybı oluşması, aile için beklenmedik bir durum olduğundan ailelerin kaygı yaşamaları olağandır. Karşı karşıya geldikleri, bilmedikleri durum karşısında hem kendilerinin hem de çocuklarının yeni gereksinimleri oluşmaktadır. Bahsedilen durumlarda meydana gelen bu gereksinimler genellikle aile eğitimleri ile karşılanmaktadır (Çolaklıoğlu ve Acar, 2020). İşitme kayıplı çocukların ilgili çalışma alanındaki profesyonellerce; zamanında, kapsamlı ve uygun erken müdahale hizmeti aldıklarında akranları ile kıyaslanabilir gelişim gösterme olanağına sahip olmaktadır (Gertz ve Boudreault, 2016).

Bir çocuğun işitme kaybının tanınması; nitelikli, amaca dönük ve bireyselleştirilmiş bir müdahale olmadan büyük ölçüde anlamsızdır. İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerine sunulan erken müdahale programları, özel gereksinimleri olan ve olmayan çocuklara yönelik programlara benzerlik gösterse dahi dil ve iletişime yaptığı vurgu, ebeveynlere sunulan destek ve bilgilendirmenin doğasındaki farklılıklardan ötürü kendine has bir yapısı vardır (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003, s.69). İşitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale hizmetlerinin temel hedefi; işitme kayıplı çocukların dil, sosyal ve ilerleyen süreçteki akademik gelişimlerini optimize etmektir (JCIH, 2007; Yoshinaga-Itano, 2014). Bu sebepten; çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitimi, özel eğitim ve erken çocukluk özel eğitimi gibi birçok kaynaktan çok yönlü olarak beslenerek gelişmiştir (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). Bu süreç zaman içinde birikimli olarak gelişim göstermiştir.

İşitme kayıplı çocuklar için erken dönemde başlanan eğitimin önemi, bebeklere parmaklar ile hecelemlerin öğretilmesinin teşvik edildiği 17. yüzyılın ortalarında fark edilmiştir (Dalgarno 1680'den aktaran Moores 2001; Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) işitme kayıplı çocuklar için bilinen ilk erken müdahale programı 1852 yılında Bartlett tarafından New York'ta kurulmuş bir aile okuludur (Bodner-Johnson, 1986'dan aktaran Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). Bu girişimlerin ardından ebeveyn tarafından başlatılmış erken çocukluk döneminde işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynler için aile katılımını destekleyen John Tracy Clinic'in kurulması işitme kayıplı küçük çocuklara sunulan erken müdahale hizmetlerinin gelişiminde önemlidir. ABD'de bu gelişmeleri, eğitim bakanlığınca verilen fonlar kapsamında oluşturulan özel gereksinimli çocukların erken dönemdeki eğitimleri için modeller geliştirmek ve değerlendirmek için desteklenen programlar takip etmiştir. Bu programlar arasında işitme kayıplı küçük çocuklar ile aileleri için aile merkezli yapıya sahip, ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyici programların da yer aldığı bildirilmektedir (Meadow, 1968'den aktaran Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). ABD'de 1975 yılında özel gereksinimli çocukların eğitimlerini güvence altına alan kanun, 1986 yılında düzenlenerek erken çocukluk dönemindeki hizmetleri de destekleyecek şekilde dayanaklandırılmasıyla erken çocukluk döneminde sunulan hizmetlerine erişimin daha geniş kitlelere ulaşımı sağlanmıştır (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003).

İşitme kaybının sebep olacağı olumsuz etkileri önlemek veya en aza indirmek için sunulan erken müdahalenin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Yenidoğan

bebeklerin doğumdan sonra bir ay içerisinde fizyolojik işitme testlerinden geçmeleri, işitme testlerinden geçemedikleri takdirde en geç 3 aylıkken detaylı işitme taramalarına tabi tutularak kalıcı işitme kaybı olduğu tanılananların en geç 6 aylıkken erken müdahaleye dahil olmaları önerilmektedir (JCIH, 2013). Hatta güncel uygulamaların, gelişmiş ülkelerde, işitme kaybının doğar doğmaz tanılanmasını, ikinci ay içerisinde cihazlanmanın sağlanmasını ve üçüncü ayda erken müdahale kapsamında eğitim hizmetlerinden yararlanılmasını önerdikleri dikkat çekmektedir (JCIH, 2019). İşitme kayıplı çocuklar ile ailelerinin devam edeceği erken eğitim programlarının; aile merkezli, işbirlikçi, disiplinlerarası, gelişime uygun, değerlendirmeye dayanan, kültüre duyarlı ve topluluk temelli bir çerçevede olması önemlidir (JCIH, 2013; Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). İşitme kayıplı çocuk ve ailesinin dahil olacağı erken müdahale hizmetleri; yasal olarak güvence altına alınmış, ailenin işitme kaybı ve uygulanacak tedavi ve eğitim yöntemleri hakkında tüm bilgilere erişerek bilgilendirilmiş seçim yapabileceği, bebeğin ve ailenin hakları ve mahremiyetinin güvence altında olacak şekilde aile merkezli olmalıdır. Tanılanan tüm bebeklerin doğumdan 36. aya kadar 6 ayda bir işitme kayıplarının tıbbi değerlendirmesi ve işitme kaybının etkileyebileceği gelişim alanlarının norm referanslı testlerle izlenmesi ve değerlendirilmesi esastır. Erken müdahale programlarının çocukluk çağı işitme kaybı hakkında bilgili profesyonellerce ve bu profesyoneller arasında kurulan ortaklıklar çerçevesinde disiplinlerarası bir yaklaşımla sunulması oldukça önemlidir (JCIH,2007; Moeller, 2013; Yoshinaga-Itano, 2014). Ayrıca ailenin sürece etkin katılımı da oldukça önemlidir (Cole ve Flexer, 2020).

İşitme kayıplı küçük çocuklar ile ailelerinin dahil olacağı erken müdahale süreçlerinin özelliklerine dayanarak ilgili profesyonellerin de birtakım özel bilgi, beceri ve eğilimlere sahip olmaları uygulamalarını daha kaliteli hale getirmektedir. Genel itibari ile bebek ve çocukların gelişimini etkileyen faktörler ile dil edinimi ve iletişim gelişimi hakkında yeterli bilgiye sahip olup işitme kayıplı çocuklara sunulan iletişim yaklaşımları ve işitme kaybının iletişim üzerinde oluşturacağı etkiden de haberdar olmaları gerekmektedir. İşitme kayıplı bebekler ve aileleri ile çalışan profesyonellerin; aile-profesyonel ortaklıkları kurup aileleri destekleyecek aile merkezli uygulamalar yürütme konusunda becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu noktada; ailenin sosyal, kültürel ve dilsel olarak özelliklerini dikkate alan uygulamalar gerçekleştirmelidirler. İşitme taraması ve işitme değerlendirmelerini yorumlayabilme ve ilerleme izlene için gelişim değerlendirme araçlarını kullanabilmeleri ilgili profesyonellerden beklenen bir diğer

özelleşmiş bilgi alanıdır. Ayrıca işitsel, görsel, dokunsal bilgilere erişimi kolaylaştıracak teknolojilerden yararlanarak gelişimi destekleyebilmeleri, uygun program, yöntem ve kaynakları kullanarak hizmetlerin planlanıp uygulanması konusunda, iş birliği kurma ve disiplinler arası çalışma yapabileceği uygulamaları sağlama konusunda yeterliliklerini geliştirmeleri olumlu etkileri artıracak yeterliliklerdendir (JCIH, 2013; Sass-Lehrer, Moeller ve Sredler-Brown, 2016).

0-3 yaş aralığındaki işitme kayıplı çocukların ebeveynlerine sunulan aile eğitimi kapsamında, ebeveynlere akustik ve görsel olarak çevrenin uyarlanması ve çocuğa etkileşimi teşvik etmek üzere çeşitli stratejilerin öğretimi ile çocuğun katılımını artırmanın yollarının ailelere öğretilmesi esastır (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003). Ebeveynlerin çocukları ile nitelikli etkileşime girmelerinin yolu ne kadar erken yapılandırılırsa ebeveynlerin bu konudaki özgüvenleri o denli artacak ve iletişim becerileri gelişecektir (Clark, 2007).

1.3.5. Türkiye’de işitme kayıplı çocuklara sunulan erken müdahale hizmetleri

İşitme kayıplı çocuklara sunulacak erken müdahale hizmetleri çerçevesinde aile ile eğitimcilerin aile merkezli olarak sürdüreceği çalışmalarda; çocuğun özellikleri (işitme kaybı derecesi, tanılanma yaşı, işitme cihazı kullanma süresi vb.) ile gereksinimleri, ailenin geçmiş bilgi ve deneyimleri, kültürel altyapısı gibi aileyi var eden özelliklerin dikkate alınıp bireyselleştirilerek planlanmasının ve uygulanmasının çocuğun ilerlemesine olumlu yansımaları olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten hizmet sağlayıcılar, çocuğun ve ailenin özelliklerini ve beklentilerini önemseyerek ailenin kuvvetli yönlerini geliştirecek uygulamalar gerçekleştirmesi önerilmektedir (Turan, Koca ve Uzuner, 2019).

Ülkemizde 2018 yılında güncellenen ÖEHY 3. Bölüm “Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi, Birden Fazla Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi, Evde veya Hastanede Eğitim, Grup Eğitimine Hazırlık, Aile Eğitimi” başlığının 12. maddesinde erken çocukluk dönemi eğitimi uygulamalarındaki detaylara yer verilmiştir. Buna göre; 0-36 aylık özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurul kararınca özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde anasınıfı bulunan eğitim kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde yürütülebileceği belirtilmektedir. Sürecin; velinin yazılı talebi üzerine, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporu doğrultusunda, il veya ilçe özel eğitim

hizmetleri kurulun tarafından planlanacağı ifade edilmektedir. Bakanlığın hazırladığı eğitim programı esas alınıp özel eğitim ihtiyacı olan çocuğa Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanarak aile eğitimi yoluyla hizmet verileceği belirtilmektedir (MEB, 2018). İlgili mevzuatta da güvence altına alınan şekilde erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocuklar da bahsedilen ortamlarda hizmet almaktadırlar.

1.3.6. Erken müdahalede işbirlikli çalışma

0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin yer aldığı erken müdahale süreçleri; aileler ile doktorlar, öğretmenler, odyologlar, dil ve konuşma terapistleri gibi eğitim ve sağlık kurumlarında faaliyet gösterebilecek çeşitli disiplinlerin iş birliği içinde çalışmasını gerektiren karmaşık sistemlerdir (Leigh, Newall ve Newall, 2010; Yoshinaga-Itano, 2014). İlgili disiplinlerin sunacağı hizmetin niceliği ve niteliği mesleklerle göre değişiklikler gösterse de (Sass-Lehrer, Moeller ve Stredler-Brown, 2016) etkili uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için gerek aile ile uzmanlar arasında gerek çeşitli alanlardaki uzmanların kendi aralarında kuracakları iş birliğinin niteliği artıracaktır düşünülmektedir (Moeller, 2013; Yoshinaga- Itano, 2014). Bu dönemde ebeveynlere rehberlik eden profesyonel, ebeveynlerin başvurabileceği diğer uzmanlık alanlarını da tanımalı ve aracılık edebilmelidir (Clark, 2007).

İşitme kayıplı çocuklara ile ailelerine sunulacak erken müdahale hizmetleri; işitme fizyolojisi, işitme kaybının sebepleri ve yaratacağı etkiler, işitme kayıplı bireylerin kullanabileceği iletişim yöntemleri ve işitme teknolojileri gibi birçok alanda bilgi sahibi olmayı gerektiren bir uzmanlık alanıdır. Haliyle erken müdahale süreçlerinde yer alacak uzmanların işitme kaybının dil gelişimi ve iletişim üzerindeki etkileri ve bu sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri ve eğilimler hakkında bilgisinin olması gerekir. İşitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle çalışacak uzmanların mesleki yeterliliklerinin, sahip olmaları gereken bilgi, becerilerin net bir şekilde ifade edilerek iş birliği yapabilecekleri alanlar hakkında bilgi sahibi olmaları sunulacak erken müdahale hizmetlerinin kalitesini artıracaktır. Buna karşılık ilgili uzmanların mevzuatta belirtilen yeterliliklerin ötesinde bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Sass-Lehrer, Moeller ve Stredler-Brown, 2016).

Aile-uzman iş birliği, erken müdahale sürecinin tüm aşamalarında ortak kararlar alınmasını sağlayan, ailenin sürece katılımını kolaylaştıran anahtar bir role sahiptir. Bu iş birliği ilişkisi, ailenin kültürel özelliklerine uygun ve ailenin isteklerini önemseyecek

şekilde kurulmalıdır. Disiplinler arası çalışmanın bir gereği olarak uzmanlar, ailenin farklı çalışma alanlarından uygulayıcılar ile işitme kayıplı yetişkinlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri topluluk kaynakları ile bağlantıları kurmalıdırlar. Bu bağlantılar ailenin bireysel öncelikleri ve ihtiyaçlarına göre şekillenmelidir. (Clark, 2007; Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003).

1.3.7. Erken müdahalede aile merkezli uygulamalar

Aile, bebeklikten başlayarak çocuğun hayatında oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. İşitme kayıplı çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, küçük çocuklar zamanlarının büyük kısmını ebeveynleri veya birincil bakıcıları ile geçirmektedirler. Bu sebepten çocuğun yakın çevresindeki bu yetişkinlerin, dil edinim fırsatlarını değerlendirebilmek adına çocuklarıyla kurdukları etkileşim becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu noktada ailenin birçok bakımdan tercihlerinin dikkate alındığı müdahale programlarının daha başarılı olduğu düşünülmektedir (Clark, 2007). İşitme kayıplı küçük çocuklar yalnızca işitme seviyeleri açısından değil aynı zamanda sahip oldukları çeşitli yetenekler, kişisel nitelikler, öğrenme özellikleri ve aile kaynakları bakımından da farklılıklara sahiptirler (Gertz ve Boudreault, 2016). Bu sebepten onlara sunulacak erken müdahalede en iyi uygulamalar aile merkezli yaklaşımları önermektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımları yalnızca çocuğu odağa alırken aile merkezli uygulamalar çocuğu aile bağlamında ele alır. Aile merkezli uygulamalar aileyi dikkate değer bir unsur olarak görür, ailenin güçlü yanlarını ve yeteneklerini güçlendirmeye odaklanır, ailenin seçim ve karar vermelerinde rehberliği vazife olarak görür. Erken müdahalenin birincil hedefi; ailelerin genel yeterliliğini ve güvenini artırarak aile katılımını desteklemektir. Etkili erken müdahale uygulamaları ailelere çocuklarının tüm gelişim alanlarını (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor, uyum) desteklemek üzere gereksinim duydukları bilgi ve desteği sağlar. İşitme kayıplı çocukların yer aldığı erken müdahale uygulamalarını sürdüren uzmanların amacı, ebeveynlerin çocuklarının dili işleme becerilerini anlamalarını ve hayatlarının kritik ilk yıllarında çocuklarının dile erişimlerini tam sağlamak için ihtiyaç duydukları becerileri edinmelerine destek olmaktır.

Erken çocukluk eğitiminde olması gereken aile merkezli bakış açısı, ailenin çocuklarının gelişimini desteklemek üzere önceliklerini ve kaygılarını önemsemelidir. Bu kapsamda erken müdahale programları, her ailenin ve çocuğun benzersizliğini dikkate alarak ailenin yer aldığı toplumda gerçekleştireceği öğrenme olanaklarından

faydalanabilecekleri içeriklerden oluşmalıdır (Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003, s.69). Profesyonellerin; hizmet sağladığı her ailenin benzersiz oluşunu dikkate almaları, çocuğun işitme kaybına sahip oluşunun ailenin çocuk yetiştirme anlayışını profesyonelin bakış açısına uyacak şekilde değiştirmek zorunda olmadığını dikkate almaları önemlidir (Clark, 2007).

Aileyi odağa alan erken müdahale hizmetleri amaca yönelik olarak; okulda, hastane, klinik, toplum merkezi gibi ilgili kuruluşlarda sunulabilir. İlgili profesyoneller, ebeveynler ile çocuklarının gelişimini destekleyecek bilgi ve beceri aktarımını sağlayacağı plan geliştirmelidir. Profesyonellerin ebeveynler ile doğrudan etkileşim halinde bulunmaları, çocuğun yer aldığı topluluk ve kültürel bağlamı daha iyi anlamlandırarak çocuğu yer aldığı imkanlar dahilinde destekleyebilmelerine olanak tanır (Bricker ve diğerleri, 1998'den aktaran Sass-Lehrer ve Bodner-Johnson, 2003).

1.4. İlgili Araştırmalar

1.4.1. Uluslararası araştırmalar

Chaddock (2021) yaptığı araştırmada; 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin erken müdahale süreçlerindeki ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçların erken müdahale programları aracılığıyla nasıl karşılandığına ilişkin bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış, açık uçlu ve kapalı uçlu soruların bulunduğu anket aracılığı ile veri toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama sürecinin ardından ebeveyn için sunulabilecek destek ihtiyaçları, iletişim desteği ve çocuk için destekler olmak üzere üç tema oluşmuştur. Araştırma sonucunda, ebeveynler genel olarak ihtiyaçlarının karşılandığını ifade etseler de katılımcıların %70'i bir veya daha fazla ihtiyacının karşılanmadığını belirtmişlerdir. Araştırma, erken müdahale programlarının ebeveyn ihtiyaçlarını karşılama açısından etkili uygulamalar oluşturmaya yönelik ipuçları verebilecektir.

Hussain ve arkadaşları (2020) yaptıkları araştırmada, tek taraflı işitme kaybı olan çocukların ebeveynlerinin karar alma ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tümevarımsal nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri karşılaştırmalı yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını tek taraflı işitme kaybı olan 21 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, ebeveynler ilk etapta uzmanların görüşlerine değer vermekte ancak çocukları

olgunlaştıkça, çocuklarının yönelimlerine zaman içerisinde daha fazla değer vermektedir. Ebeveynler uzmanlardan tavsiyeler aldıkları ve bu tavsiyeleri, çocukları hakkında elde ettikleri tekrarlı bilgilerle bütünleşmiş hale getirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sreekumar ve arkadaşları (2019) yaptıkları araştırmada, erken müdahale programı uygulanan işitme kayıplı çocuklarda erken müdahale programının gidişatını engelleyen psiko-sosyal sorunların belirlenmesi amaçlamışlardır. Ebeveynlerle, çocuklarının eğitimsel süreçlerindeki gidişat hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri erken müdahale programının sağlıklı gidişatını engelleyen dört psiko-sosyal faktör üzerinde durmuştur. Bu faktörler; yetersiz aile desteği, ebeveynin duygusal durumundaki dengesizlik, finansal imkanlar ve yardım hizmetleri konusunda farkındalık eksikliği olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre işitme kayıplı çocuğu olan ebeveynler, yukarıda belirtilen psiko-sosyal faktörleri yaşamalarından dolayı eğitim süreçlerinde güçlük yaşamaktadırlar. Ebeveynlerin bu güçlüğü aşmalarını sağlamak için alanında uzman bir ekibin desteğine ve müdahalesine ve aynı zamanda ebeveyn destek hizmetlerinin güçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Scarinci ve arkadaşları (2017) yaptıkları araştırmada, işitme kayıplı çocukların tanı aldıktan sonraki süreçte birincil bakıcılarının aldıkları destek hizmetleri ve bilgileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı çocuğun birincil bakıcı rolünü üstlenmiş 450 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 445 kişiye uygulanan yazılı anketler ve 5 kişiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda; tanı sürecinde verilen bilgi ile destek ve işitme kaybı tanısı aldıktan sonra erken müdahaleye erişim olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, birincil bakıcıların bilgi edinme kaynakları en yaygın olarak odyologlar ve tıbbi uzmanlardır. Yaklaşık olarak katılımcıların %85'i hizmet sağlayıcılardan aldıkları kişisel/duygusal destekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %11'i sağlık çalışanlarından aldıkları bilgi akışında bozulma yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Stika ve arkadaşları (2015)'nin yaptığı araştırmada, erken yaşta işitme kaybı tespit edilen çocukların gelişimsel sonuçlarını, benzer yaştaki normal işiten çocuklarla karşılaştırarak incelemek ve bu gelişimsel sonuçlarla ilişkili ebeveyn ve çocuk faktörlerini araştırmak amaçlanmıştır. Katılımcılar 12 ila 18 ay arasında hafif ve ileri derecede işitme kaybı olan 28 çocuk, benzer yaşta normal işiten 42 çocuk ve bu

çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Boylamsal araştırmanın bir parçası olarak yürütülen bu araştırma sonucunda hafif ve ileri derece işitme kaybına sahip olan çocuklardan erken teşhis edilen ve hızlı müdahale sağlanan dil becerileri ve sözel olamayan iletişim becerileri gibi birçok alanda yaşa uygun gelişim gösterebileceği ortaya koyulmaktadır. Bunun yanında sonuçlar ebeveynlerle ilgili faktörlerin, özellikle annelik öz-yeterlilik faktörünün, bu çocukların yaşamlarının erken dönemlerindeki olumlu gelişimsel sonuçları etkilemedeki önemi vurgulanmaktadır.

Moeller ve arkadaşları (2013), işitme kayıplı çocuğu olan ailelere sunulacak aile merkezli erken müdahale hizmetlerini bir temelde birleştirmek üzere 2012 yılında farklı çalışma alanlarından araştırmacıların Avusturya’da toplanarak belirledikleri uygulama ilkelerini derlemiştir. Gerçekleştirilen toplantıda işitme kayıplı çocukların erken müdahale programlarında; hizmetlere erken ve adil bir şekilde erişimlerinin sağlanması, ebeveynler ile hizmet sağlayıcıların işbirliği ile çalışmalarının yanında farklı hizmet sağlayıcıların da birbirleri ile eşgüdümlü çalışabilmelerini, ebeveynlerin bilgilendirilerek seçim yapmalarını, ailenin sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesini, ailenin çocuğuyla doğru etkileşimler kurabilmesinin eğitimi, çocuğun etkileşim kurduğu herkesin çocuğun ihtiyaç duyduğu yardımcı teknoloji ve iletişim araçlarının kullanımı konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmasını, çocuğun hizmet alacağı tüm personelin aileyi destekleyecek temel yetkinliklere sahip olmasını ve işbirliği içinde çalışabilmelerini, çocuğun ve ebeveynlerinin düzenli şekilde izlenmeleri ve değerlendirilmeleri ile hizmet sağlayıcıların erken müdahale programlarına bağlılıklarının izlenmesi temel ilke olarak kabul edilmiştir. İşitme kayıplı çocuklara sunulacak erken müdahale süreçlerinin belirlenen aile merkezli ilkelerin gerekliliklerini içermesinin sürecin niteliğini artıracığı düşünülmektedir. Bu noktada süreçte yer alan öğretmenlerin aile merkezli bir bakış açısı ile nitelikli uygulamalar sunması önem arz etmektedir.

Ulaşılan araştırmaların sonuçlarından; işitme kayıplı çocuğa sahip ebeveynlerin 0-3 yaş döneminde ilerleyen yaşlara kıyasla daha fazla bilgi ve yönlendirmeye gereksinim duydukları, ebeveynler ve çocuklarının bu süreçte dahil oldukları erken müdahale uygulamalarından hem kendi hem de çocukları adına fayda elde ettikleri çıkarımına ulaşılmaktadır. Ancak çeşitli konularda ailenin kendilerine sağlanan desteği yetersiz bulması, ebeveynin duygusal durumunda dengesizlik yaşaması, maddi imkânsızlık gibi eksikliklerin sürecin niteliğini etkilediği sonuçlarına ulaştırmaktadır. Bu doğrultuda işitme kaybının tanılanmasının ardından cihazlandırma ve eğitime erken erişim

sağlanması, ebeveynlerin kendilerine hizmet sunan profesyoneller ile işbirliği için çalışabilmesi, ebeveynin bilgilendirilerek seçim yapmasının sağlanması, ebeveynin psikolojik ve sosyal olarak desteklenmesi, hizmet sağlayıcıların ilgili sürecin özellikleri ve eğitim yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olması gibi ilkelerle erken müdahale süreçlerinin daha etkili ve verimli olacağı üzerinde uzlaşıya varıldığı görülmektedir.

1.4.2. Ulusal araştırmalar

Ulusal alanyazın tarandığında işitme kayıplı çocukların ailelerinin aldığı eğitimlere ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

Ertürk-Mustul (2021), 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerinde görev alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine yönelik gerçekleştirdiği eylem araştırmasının katılımcılarını dört işitme engelliler öğretmeni, birer okul öncesi, sınıf öğretmeni ile rehber öğretmen, birer odyolog ve kurum müdürü, sekiz ebeveyn, araştırmacı ve inandırıcılık üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; görüşmeler, gözlemler, belge ve dokümanlar ile araştırmacı günlükleri yolu ile toplanmıştır. Araştırma doğrultusunda uygulanan hizmet içi uygulamaları ile öğretmenlerin planlama, değerlendirme, aile ve çocukla etkileşim kurma, uygun eğitim materyali ve oyun seçimi, çocuğun dil becerilerini destekleme konularında gelişim kaydettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ve aileleri ile çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunabilmek için süreçte yer alan ailelerin beklentileri ile öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli yöntemler ile araştırılması önerilmiştir.

Kılıç (2020) erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocukların ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimlerinin desteklenmesi için aile eğitimi ve rehberliği gereksinimlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin erken müdahale sürecinde almaları gereken aile eğitimi ile ilgili gereksinimler; aile eğitimi veren kurum ihtiyacı, oyun seçimi ve oyun hakkında eğitim ihtiyacı, dil gelişimini desteklemede internet kaynaklarına duyulan ihtiyaç, aile eğitimi seanslarının artmasına duyulan ihtiyaç, dil gelişimini desteklemede uzmanlara duyulan ihtiyaç, aile eğitimi ve önemine ilişkin bilgi ihtiyacı olarak kategorize edilmiştir. 0-3 yaş dönemde aile eğitimi alan ailelerin aldığı aile eğitimlerinin çoğunlukla işitme kaybı hakkında yeterli bilgiye sahip özel eğitim öğretmeni, odyolog gibi profesyonellerce ve haftada iki kere, sık aralıklarla sağlanmasına karşılık ebeveynlerin ihtiyaçlarının karşılanamamış

olması sonucunu aile eğitiminin içeriğinden ve uygulama şeklinden kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Bu ihtiyaçlar ebeveyn görüşlerinden yola çıkarak belirlenmiştir. 0-3 yaş işitme kayıplı çocukla çalışan öğretmenler ile odyologların da ilgili süreçte yürütülen eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenerek eksiklerin belirlenip daha kaliteli süreçler yürütülebileceğini düşündürmektedir.

Koç-Yekedüz (2018), ÖERM’lerde erken çocukluk döneminde sunulan hizmetlerin aile merkezli yaklaşıma uygunluğunu değerlendirdiği araştırmasında; 0-36 ay aralığında olup en az 3 aydır ÖERM’den hizmet alan çocukların ebeveynlerinden “Erken Çocukluk Döneminde Gelişimi Destekleme Hizmetlerini Değerlendirme” ölçeği aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aileler uzmanların kendilerine yeterince zaman ayırmaları, duygularını ve düşüncelerini dinlemeleri, gereksinimlerini önemsemeleri konularında memnuniyetsizlikleri olduğunu, ailelerin yaklaşık yarısının çocuklarının özel gereksinimleri hakkında bilgilendirilme, uzmanlarla iş birliği içinde olma, çocuklarını yetiştirme ve eğitme konularında bilgilendirilme konularında eksiklikler bulunduğunu bildirmişlerdir. Buna karşılık uzmanların da kendilerini değerlendirebilecekleri araştırmaların da süreci geliştirecek yönü olduğundan uzmanların kendilerini değerlendirdikleri araştırmaların gereksinimi bildirilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma bulgularına göre araştırmaya dahil olan ÖERM’lerde sürdürülen erken müdahale süreçlerinde aile merkezlilik ilkelerini yeterince yerine getirmediği tespit edilmiştir.

Koca (2016), “İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Annenin Aile Eğitimi Sürecinin İncelenmesi” adlı eylem araştırmasının katılımcıları işitme kayıplı bir çocuk, annesi ve araştırmacıdır. Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından aile eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiş, süreçler aile eğitimi uzmanınca değerlendirilerek sorunlara yönelik öneriler sunulmuştur. İnceledikleri sürecin etkileşim temelli ve aile merkezli olduğunu, sunulacak hizmetlerin yapılan eğitimler sonucunda belirlenen ailenin ve çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillendiğini belirtmişlerdir. Gelecek araştırmalar için bu süreçlerin daha geniş çalışma gruplarıyla veya sürecin niteliğini geliştirecek farklı boyutları içerecek araştırmalar yapılabilceğini önermişlerdir. Öğretmenlerin mevcut uygulamalar hakkındaki düşüncelerinin belirlenerek ebeveynlerin ihtiyaçları ile karşılaştırılmasının ilerleyen süreçlerin niteliğini iyileştirmesi için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Ertürk-Mustul (2015) çok ileri dereceli işitme kaybı olan bir çocuk ile annesinin etkileşim davranışlarını aile eğitimi bağlamında incelemiştir. Araştırma kapsamınca aile merkezli, işitsel-sözel yaklaşım ilkelerince aile eğitimleri gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen eylem araştırması sonucunda annenin etkileşim davranışlarında olumlu değişimlerin gözlemlendiği kaydedilmiştir.

Turan (2010), işitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin yer aldığı aile eğitimi sürecini nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını işitme kaybı bir yaşından önce teşhis edilip cihaz kullanmaya başlamış, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM)’nde aile eğitimine devam eden işitme kayıplı bir çocuk ile annesi oluşturmaktadır. Araştırma verileri 6 seans boyunca gerçekleştirilen aile eğitimi oturumlarının video kayıtları, yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve eğitim planları aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında eğitim içeriklerinin; işitme kayıplı çocuğun dil becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar, eğitim seansının planda belirlenen amaçlarla tutarlılığının izlenmesi, eğitim sürecinin ortak özellikleri, eğitim seansında kullanılan oyun ve oyuncakların seçilme nedenleri, anne-çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi, eğitimci-ebeveyn etkileşimi, eğitimci-çocuk etkileşimi ve bunun anneye aktarılması olarak yedi temaya ulaşılmıştır. İncelenen vaka araştırması sonucunda gerçekleştirilen eğitim oturumlarının işitsel-sözel eğitimin ilkelerine uyum gösterdiği, seçilen eğitim etkinliklerinin etkileşim ortamları oluşturmaya olanak sağladığı ve annenin günlük yaşamda bu fırsatları değerlendirebileceği bakış açısını anneye sağladığı, annenin oyun ve iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sunduğu, aile merkezli eğitim yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünde incelenen eğitim bağlamının amaçlarının ve uygulamalarının yaklaşımın gerekliliklerine uygun olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle bu sürecin anneyi ve çocuğunu aldıkları eğitimler yardımı ile mevcut potansiyellerinden ileriye taşıdığı ifade edilmektedir.

Antmen (2010), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) sürdürülen aile merkezli hizmetleri değerlendirdiği araştırmasında, özel gereksinimli çocuğa sahip, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 11 ÖERM’den hizmet alan 122 aileden, aile merkezli hizmetlerin gereksinimlerini kapsayan soru kağıdı aracılığı ile veri toplamıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği ÖERM’lerin yarısından fazlasının aile merkezli hizmet politikalarının bulunduğu, bu kapsamda ailelerin sahip olduğu haklar ve sorumluluklar kapsamında bilgilendirdikleri, araştırmaya katılan ailelerin memnun olmadıkları bir durum hakkında ÖERM’lere durumu kolaylıkla bildirebildikleri, ailelerin hizmet aldıkları kuruluşlara yararlandıkları hizmetlere ilişkin geribildirimleri doğrultusunda kuruluşların düzenlemeler yaptıkları ancak bu geribildirimlerin genellikle sözel

geribildirimler olup yazılı bildirimlerin takip ve değerlendirmelerinin yapılmadığı, katılımcı aileler kendileri ve çocukları için en iyi olacağını düşündükleri uygulamaları ÖERM'lerle istişare edebildiklerini, bu doğrultuda kuruluşların ailenin gereksinimleri ve önceliklerini dikkate aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak ailelerin zayıf yönlerinin tespit edilerek eğitim yolu ile güçlendirilmesini sağlayacak aile eğitimlerinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde aile merkezli yaklaşımın olumlu katkılarının bulunacağı düşünülerek ÖERM'lerin; aile merkezli hizmet politikaları benimsemeleri, ailelere çocuklarının durumları hakkında sadece yazılı olarak değil aile eğitimleri, bilgilendirme panoları gibi çeşitli yollar ile bilgi paylaşımlarının gerçekleştirilmesi, eğitim sürecinde aile katılımını sağlayacak işbirlikli süreçlerin kurulması, ailelerin benzer süreçlerden geçen veya geçmiş ebeveynler ile yaşadıklarını paylaşabilecekleri ortamlar oluşturmaları önerilmiştir.

Kargın (2001), kırsal kesimde yaşayan 0-4 yaş aralığındaki işitme kayıplı çocuklara ile ebeveynlerine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş aile eğitim programının etkililiğini değerlendirdiği, 6 deney 6 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırdığı 12 aile öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında deney grubuna 10 hafta süresince bireyselleştirilmiş erken eğitim programı sunulmuştur. Erken eğitim programı uygulanmasının öncesinde ve sonrasında her iki grupta yer alan çocuklar “Sözel İletişim Değerlendirme Gözlem Formu” ile ebeveynleri ise “Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı” kullanılarak değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Araştırma örnekleminde yer alan tüm ebeveynler ve çocuklarının değerlendirilmesinin ardından deney grubunda yer alan ailelerin gereksinimleri doğrultusunda “Bireyselleştirilmiş Aile Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Katılımcı ailelerin belirttiği gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş programlar doğrultusunda kendi evlerinde gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının hem çocukların sözel iletişim becerilerinin gelişiminde hem de ebeveynlerinin bilgi düzeylerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ailenin sahip olduğu bireysel özellikler dikkate alınarak gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının etkililiğini desteklemektedir.

Akçamete ve Kargın (1997) işitme kayıplı çocuğu olan annelerin ihtiyaçlarına yönelik sunulan erken müdahale programlarının etkililiği hakkında araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olan, daha önce bir eğitim programından eğitim almamış 6 anne yer almaktadır. Araştırmanın

sonucunda annelerin ihtiyaçları gözetilerek sunulan eēitim programlarının etkili olduēu ifade edilmektedir.

Akçamete ve Kargın (1996), işitme kayıplı ocuēu olan annelerin gereksinimlerinin ve bu gereksinimlere etki eden unsurları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı ocuēa sahip, ocuēu Ankara'daki özel eēitim kurumlarına devam eden 211 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler doērultusunda işitme kayıplı ocuēu olan ailelerin oēunlukla bilgi gereksinimi, maddi gereksinimler, problemleri çözmek üzere danışabilecekleri uzmanlara gereksinimleri olduēu tespit edilmiştir. Araştırma işitme kaybı ocuēu olan ebeveynlere yönelik hazırlanacak eēitim programlarında ailelerin ihtiyaçlarının bilinmesinin aile katılımını artırarak programın başarısını artırmada da etkili olacaēı sonucunu vurgulamaktadır.

Gökcan (1987), "Aile Eēitiminin Işitme Engelli ocukların Ailelerinin Beklentileri zerine Etkisi" adlı araştırmasında, işitme kayıplı ocuk ebeveynlerine verilen aile eēitimi sonrasında aile eēitimine yönelik beklentilerinde deēiřimi araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmacı 32 anne ve 32 babadan anket yolu ile topladıēı veriler aracılıēı ile ebeveynlerin aile eēitimine ilişkin; aile eēitiminden beklentilerinin aile eēitimi sonrasında olumlu yönde deēiřtiēi, aile eēitiminden sonra çocuklarının kullandıēı işitme cihazına yönelik beklentilerinde olumlu deēiřimler olduēu, aile eēitimi deneyiminden sonra ebeveynlerin aile eēitiminden beklentilerinin olumlu yönde deēiřtiēi, aile eēitimi sonrası ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimlerinden beklentilerinin olumlu yönde farklılařtıēı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ülkemizdeki araştırmalar incelendiēinde sürecin ilk araştırmalarda daha çok işitme kayıplı küçük ocuēu olan ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenerek ilgili doērultuda aile eēitimi uygulamaları sunulduēu, ardından sürecin niteliēini artırmaya yönelik araştırmalar yapıldıēı dikkat çekmektedir. Ancak süreç içerisinde yeniden aile gereksinimlerine dnldēu, sunulan hizmetlerin niteliēinin incelendiēi, nihayetinde ilgili süreçte hizmet sunan ēretmenlerin yeterliliklerini geliştirmeye odaklanan araştırmalar gerekleřtirildiēi dikkat çekmektedir.

1.5. Problem

Tüm zel gereksinimli çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde olduēu gibi işitme kayıplı çocukların çeşitli gelişim alanlarının desteklenmesinde de erken müdahale

önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde de işitme kayıplı çocuklara erken müdahale kapsamınca yürütülen uygulamalara ilişkin çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Akçamete ve Kargın, 1996; Gökcan, 1997; Ertürk-Mustul, 2015; Ertürk-Mustul, 2021; Kargın 1997; Kılıç, 2020; Koca, 2016; Turan, 2010; Turan, 2014). Buna karşılık sürecin niteliğini geliştirecek çeşitli araştırmaların gerçekleştirilmesine duyulan ihtiyaç sürmektedir. Alanyazın taramaları özel gereksinimli çocukların erken çocukluk eğitiminde güncel yaklaşımların aile merkezli olarak sürdürüldüğünü işaret etmektedir (Tomris ve Çelik, 2021). Ancak işitme kayıplı küçük çocuklar ve aileleri ile çalışan profesyoneller, çocuğa ve aileye uygun dil, iletişim modelleri, teknolojik gelişmelere dair özel bilgi ve becerilerden yoksun olabilmektedirler (Gertz ve Boudreault, 2016). 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların yer aldıkları eğitim süreçlerinin niteliğini artırmak için öncelikle çeşitli bağlamlarda uygulamalardaki durumun belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir ve ulusal alanyazında mevcut durumun araştırıldığı araştırmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile ailelerinin yer aldığı erken müdahale kapsamında sağlanan eğitimlerin güncel yaklaşımlara uygunluğu merak konusu olmuştur. Bu araştırma kapsamında 0-3 yaş işitme kayıplı çocuğu olan aileler ile onlarla çalışan öğretmenler ile odyologların sürdürdükleri aile eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilen alanyazın incelemeleri sonucunda 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı çocukların işitme kaybının tanılanmasının ardından EÇÖE hizmetlerinden yararlanmalarının işitme kaybının dil ve iletişim gelişimlerine olan olumsuz etkilerini azalttığı dikkat çekmektedir (Moeller, 2000; Moeller, vd., 2013; Piştav-Akmeşe, 2015; Yoshinaga-Itano, 2014). Küçük çocuklarda mevcut olan işitme kaybı, ebeveynlerinin karşı karşıya kaldıkları bir zorluk olarak görünürken aşılması için birçok erken müdahale programı geliştirilmiştir. Buna karşılık günümüzde erken müdahaleye ihtiyaç duyan kişilerin erişimlerinin yeterli olmadığını söylemek mümkündür. İşitme kayıplı çocuğu olan ebeveynlere yol gösterecek kapsamlı programların oluşturulması elzem bir ihtiyaç olarak geçerliliğini korumaktadır (Clark, 2007). Ülkemizde de erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocukların eğitimlerine ilişkin çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Ertürk-Mustul, 2021; Kılıç, 2020; Tutuk, 2018). Bu araştırmalarda 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların yer aldıkları erken müdahale süreçlerinin niteliğini artırmak için

öncelikle çeşitli bağlamlarda uygulamalardaki durumun belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ulusal alanyazında mevcut durumun araştırıldığı araştırmaların sınırlılığı dikkat çekmiştir. Erken müdahale kapsamında işitme kayıplı çocuklara eğitim sunan öğretmenlerin, odyologların ve hizmetten yararlanan ebeveynlerin dahil oldukları eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin incelenerek paydaşların erken müdahale süreçlerinde yürütülen uygulamalarının tespit edilmesi; hem öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde hem de öğretmen yetiştirme programlarında erken müdahaleye ilişkin güncellemeler yapılmasında yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların erken müdahale süreçlerinde yararlandıkları eğitim uygulamalarının; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve odyologların deneyimleri çerçevesinde oluşturdukları görüşler yoluyla incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile çalışan öğretmenlerin ve odyologların erken müdahale süreçlerinde sundukları eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğa sahip ebeveynlerin erken müdahale süreçlerinde yararlandıkları eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, odyologların ve ebeveynlerin 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerinin niteliğinin artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

1.8. Varsayımlar

Bu araştırma, aile eğitimi uygulamalarına ilişkin ebeveynler ve öğretmenlerden alınacak bilgilerin doğru olduğu sayılıısına dayanarak gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Raporun bu bölümünde; araştırma modeli, veri toplama teknikleri, katılımcılar, araştırmanın gerçekleştiği yerler, araştırma süreci, verilerin toplanması, verilerin analizi inandırıcılık ve etik unsurlar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Gerçekliğin deneyimlere dayanan bireysel bir algılanışı vardır. Fenomenoloji (olgubilim), bireylerin günlük yaşantılarında yer alan deneyimlerin kişide oluşturduğu anlama ulaşmaya çalışarak egemen anlayışın kişisel deneyimler ile ortaya çıkarılmasını hedefler. Bu yönüyle hem felsefi hem psikolojik bir düşünceye dayanmaktadır (Ersoy, 2019, s.82). Bu araştırmada, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerinin uygulayıcıların ve ebeveynlerin deneyimleri üzerinden anlaşılacak istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) olarak desenlenmiştir.

Fenomonoloji, farkında olunan fakat daha derin ve ayrıntılı bir anlayışa ulaşmaya çalışılan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). Creswell'e (2018) göre fenomenolojik çalışmaların tipik olarak birkaç özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler mesleki gelişim, psikolojik kavram veya fikir gibi keşfedilecek bir fenomenin bulunması, bu fenomeni deneyimleyen sayısı 3-4 ila 10-15 arasında değişebilecek heterojen bir grubun varlığı ve bir fenomene ilişkin öznel deneyimlerden yola çıkarak ortak algının keşfidir. Bu araştırmada 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olup erken müdahale sürecinde eğitimden yararlanan ebeveynler ile eğitimi sürdüren öğretmenler ve odyologların eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

2.2. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşmeler, belge ve doküman incelemeleri ile yansıtılmalı araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır.

2.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Görüşme; açıkça belirlenmiş bir konu çerçevesinde konuya uygun tasarlanmış soruların sorulup gerekli zaman tanınarak katılımcının bilgi ve deneyimleri hakkında yanıtlarının alınma süreci olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2011, s.140). Görüşmeler, gerçekleştirilen günlük sıradan etkileşimlerde oluşan dinleme eksikliği, önyargılar gibi

hataların yapılmadığı, sonucunda bir çıkarıma ulaşmak istenen amaçlı etkileşimlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.129). Yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere çeşitli görüşme teknikleri bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı ve katılımcıya belirli bir esneklik sağladığından bu araştırmada merak konusunu derinlemesine incelemek üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile veri toplanması kararlaştırılmıştır.

Bu araştırmada 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların yer aldıkları eğitim süreçleri incelendiğinden çocukların ebeveynleri ve ilgili grupla eğitim sürdüren öğretmenler ve odyologlar ile süreç hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerde sorulan soruların araştırma amacına ve katılımcı özelliklerine göre şekillendirilmesi beklenir (Creswell, 2018, s.564). Bu kapsamda ebeveyn ve öğretmen/odyolog rolleri farklılaştığından her iki katılımcı grubu için ayrı sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları için 4 farklı uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Ardından araştırmacı ve tez danışmanı tarafından alınan uzman görüşleri doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 27.01.2022, s.12-13, Ek-4, Ek-5). Görüşmeler, katılımcıların araştırmacıya göre yer aldıkları konum göz önünde bulundurularak yüz yüze veya çevrimiçi platformlarda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ve/veya kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda 10 öğretmen, 3 odyolog ve 8 ebeveyn olmak üzere toplam 21 katılımcı ile toplam 13 saat 48 dakika görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.2.2. Doküman incelemeleri

Doküman incelemesi, araştırılması planlanmış olgulara ilişkin bilgi barındıran yazılı veya görsel materyallerin analizidir. Dokümanlar nitel araştırma sürecinde kullanılabilecek önemli veri kaynaklarındandır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189).

Bu araştırmada 0-3 yaş işitme kayıpla çocuğun, ebeveynlerinin ve öğretmenin demografik bilgi formları ve çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerin ilettikleri farklı dokümanlar incelenmiştir. Bu doğrultuda 21 katılımcıdan 21 sayfalık katılımcı bilgi formu, bir odyologun planlarından oluşan 27 sayfa ve bir annenin çocuğunun eğitim sürecinde tuttuğu 5 sayfalık günlükten oluşan 53 sayfalık doküman incelenmiştir.

2.2.3. Yansıtımlı araştırmacı günlüğü

Yansıtımlı araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinin araştırmacı için kişisel yönünü içerir. Mevcut süreçteki duygular, fikirler, önyargılar, önseziler ve sonrasında meydana gelen açığa kavuşumlar, geleceğe yönelik planlamalar ve gerçekleşen öğrenmeler gibi araştırma boyunca gelişen olayların kaynağını yansıtan veri kaynaklarıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.122).

Araştırma konusunun belirlenmesinden itibaren araştırmacı, konunun belirlenmesi, tez danışmanı ile gerçekleşen görüşmeler, araştırma sorularının hazırlanması gibi araştırmaya yön veren aşamalar boyunca araştırmacı günlüğüne ilgili kayıtları gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ilerleyen süreçte tez danışmanı ve katılımcılar ile gerçekleştirdiği görüşmelerin öncesinde ve sonrasında, çeşitli veri kaynaklarının incelenmesi ve analizinin yapılmasında gerekli kayıtları yansıtımlı araştırmacı günlüğüne kaydederek veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Bu doğrultuda 42 sayfa araştırmacı günlüğü kaydı tutulmuştur.

2.3. Katılımcılar

Bu araştırma, 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk sahibi ebeveynlerin ve bu çocuklarla çalışan öğretmenler/odyologların uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; 0-3 yaş erken çocukluk döneminde işitme kayıplı çocuğuyla eğitim sürecine dahil olmuş ebeveynler ile ilgili gruba eğitim sunan öğretmen/odyologlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda ebeveynler ve öğretmenler/odyologlar için farklı dahil etme kriterleri belirlenmiştir.

Ebeveynler için dahil etme kriterleri:

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları
- Halihazırda 0-3 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olup en az 2 aydır aile eğitimine devam ediyor olmaları
- Halihazırda 3-5 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olup 0-3 yaş arası dönemde aile eğitimi almış olmaları olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler ve odyologlar için dahil etme kriterleri:

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları

-Lisans mezuniyetleri işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, odyoloji, özel eğitim sertifikası olmak koşulu ile okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve çocuk gelişimi olması

-0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile eğitim çalışmaları sürdürüyor olması veya en geç 2 yıl öncesine kadar belirtilen grupla çalışma deneyimi bulunması olarak belirlenmiştir.

Katılımcılara ilişkin bilgiler ebeveyn ve eğitmeniye yönelik farklı olarak hazırlanmış Katılımcı Bilgi Formu (Ek-2, Ek-3) ile elde edilmiştir. Araştırma raporunda tüm katılımcılar için kod adlar kullanılmıştır.

2.3.1. Ebeveynler

Araştırmanın katılımcıları arasında 7'si anne, 1'i babaanne olmak üzere 8 ebeveyn yer almaktadır. Tablo 2.1. 'de ebeveynlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.1. Ebeveynlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Çocuğunun Yaşı	Eğitim Alma Süreleri	Eğitim Durumu	Meslek	Ebeveyn Rolü	Şehir
A1	24	11 ay	5 ay	Ortaöğretim	Ev hanımı	Anne	Muş
A2	32	2.5	14 ay	Ortaöğretim	Ev hanımı	Anne	Muş
A3	28	2.5	12 ay	Lise	Ev hanımı	Anne	Muş
A4	56	4	32 ay	Önlisans	Emekli	Babaanne	İstanbul
A5	35	2	16 ay	Lisans	Okulöncesi öğretmeni	Anne	İzmir
A6	30	4	27 ay	Önlisans	Ev hanımı	Anne	İstanbul
A7	35	1.5	15 ay	Lise	Ev hanımı	Anne	Mardin
A8	32	2	24 ay	Lisans	Ev hanımı	Anne	Bursa

A1 kodlu katılımcı; 24 yaşında ve ev hanımı bir annedir. Muş'ta yaşamaktadır. Liseyi ikinci sınıfa kadar okumuştur. A1, iki çocuğa sahip olup yalnızca küçük olan çocuğu işitme kayıplıdır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari işitme kayıplı çocuğu 11 aylıktır ve 6 aylıkken işitme kaybı tanısı almıştır. İşitme kaybı tanısının netleştirilmesinin hemen ardından iki kulağı için işitme cihazı kullanmaya başlamış, tanıdan bir ay sonra eğitime başlanmıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile 5 aylık eğitim deneyimleri bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s.20).

A2 kodlu katılımcı 32 yaşında, liseyi yarıda bırakmış ve ev hanımı bir annedir. Muş'ta yaşamaktadır. 4 çocuğa sahip olan A2'nin yalnızca en küçük çocuğu işitme kayıplıdır ve çocuğu görüşmenin yapıldığı sırada 2.5 yaşındadır. Çocuğunun işitme kaybı

tanısı 8 aylıkken netleşmiş akabinde her iki kulak için de işitme cihazı kullanılmaya başlanmıştır. Çocuk 16 aylık olduğunda çift kulağında koklear implant kullanılmaya, 20. ayında da eğitime başlanmıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile 14 aylık eğitim deneyimleri vardır (Araştırmacı Günlüğü, 11.02.2022, s.23).

A3 kodlu katılımcı 28 yaşında, lise mezunu ve ev hanımı bir annedir. Muş'ta yaşamaktadır. 2.5 yaşında ikiz erkek çocuk sahibidir. Çocuklarının ikisi de işitme kaybı ile dünyaya gelmiş, 3 aylıkken iki kulakta işitme cihazı kullanmaya başlamışlardır. Çocuklarından biri 21, diğeri 22 aylıkken tek kulak koklear implant ameliyatı olmuştur. Her iki çocuk da bir kulakta işitme cihazı, bir kulakta koklear implant kullanmaktadırlar. Koklear implant kullanılmaya başlanması ile eğitime başlanmıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile 12 aylık eğitim deneyimleri bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 12.02.2022, s.24)

A4 kodlu katılımcı 56 yaşında, ön lisans mezunu ve memur emeklisi bir babaannedir. İstanbul'da yaşamaktadır. İşitme kayıplı iki erkek çocuğu vardır. Araştırmaya işitme kayıplı torununun erken çocukluk dönemi eğitiminde yer aldığı için katılmıştır. Annesi ve babası işitme kayıplı olan torunu ailenin tek çocuğudur. İşitme kaybının varlığı 4 aylıkken netleşmiştir. Torunu 4 aylıkken çift kulakta işitme cihazı kullanmaya ve eğitime başlanmıştır. 19 aylıkken çift kulağında da koklear implant kullanmaya başlamıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile torunu 4 yaşında olup 0-3 yaş dönemde toplam 32 aylık eğitim deneyimleri bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2022, s.35-36).

A5 kodlu katılımcı 35 yaşında, lisans mezunu ve okulöncesi öğretmeni bir annedir. İzmir'de yaşamaktadır. Tek çocuğu vardır. Çocuğu işitme kaybı şüphesi ile dünyaya gelmiş olup işitme kaybının varlığı 6. Ayda netleştirilmiş, 11 aylıkken çift kulağında işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. İşitme cihazı kullanılmaya başlandıktan bir ay sonra eğitime başlanmış, görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile çocuğu 2 yaşındadır ve 16 aylık eğitim deneyimleri bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2022, s. 37).

A6 kodlu katılımcı 30 yaşında, ön lisans mezunu ve ev hanımı bir annedir. İstanbul'da yaşamaktadır. Tek çocuğu vardır. Çocuğunun işitme kaybının varlığı doğduğunda tanılanmış, 9. ayda çift taraflı işitme cihazı kullanılmaya ve eğitime başlanmıştır. 16. ayda çift taraflı koklear implant kullanılmaya başlanmıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile çocuğu 4 yaşındadır ve 0-3 yaş dönemde toplam 27 aylık eğitim deneyimi bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022, s.38).

A7 kodlu katılımcı 35 yaşında, lise mezunu ve ev hanımı bir annedir. Mardin’de yaşamaktadır. 3 çocuğu vardır. En büyük çocuğu ile en küçük çocuğu işitme kayıplıdır. Her ikisinin işitme kaybı da yenidoğan işitme taramalarında tespit edilmiştir. 1.5 yaşında olan en küçük çocuğu 4 aylıkken çift taraflı olarak işitme cihazı kullanmaya, 5 aylıkken eğitime başlamıştır. 15 aylıkken çift kulağında da koklear implant kullanmaya başlanmış olup görüşmenin yapıldığı tarihte 15 aylık eğitim deneyimleri bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022, s. 39).

A8 kodlu katılımcı 32 yaşında, lisans mezunu ve ev hanımı bir annedir. Bursa’ da yaşamaktadır. Tek çocuğu vardır. Çocuğunun işitme kaybı yenidoğan işitme taraması ile tespit edilmiştir. Çocuğu 4 aylıkken çift taraflı işitme cihazı kullanmaya ve eğitime başlamıştır. 15 aylıkken çift taraflı koklear implant kullanılmaya başlamıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih itibari ile çocuğu 2.5 yaşındadır ve 24 aylık eğitim deneyimleri bulunmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 20.03.2022, s.40).

2.3.2. Öğretmenler

Araştırmanın katılımcılarının 10’unu öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>Yaş</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>Mezuniyet Yılı</i>	<i>0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuklar ile Eğitim Deneyimi</i>	<i>Şehir</i>
Ö1	31	Sınıf Öğretmenliği	2014	8 yıl	Muş
Ö2	27	Sınıf Öğretmenliği	2019	2 ay	Muş
Ö3	25	Okulöncesi Öğretmenliği	2020	8 ay	Muş
Ö4	27	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2017	4 yıl	Ankara/Sakarya
Ö5	27	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2018	3 yıl	Kocaeli
Ö6	25	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2019	2 yıl	Muş
Ö7	27	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2017	1 yıl	Isparta/Hatay/Online
Ö8	28	İşitme Engelliler Öğretmenliği	2017	5 yıl	İstanbul/Bitlis
Ö9	29	Özel Eğitim Öğretmenliği	2015	6 yıl	İzmir
Ö10	29	Görme Engelliler Öğretmenliği	2017	1 yıl	Ankara

Ö1 kodlu öğretmen, 2014 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur ve 31 yaşındadır. Lisans sürecinde yalnızca Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’nin tüm öğretmenlik programlarında zorunlu tuttuğu “Özel Eğitim” dersini almıştır. Mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığının “Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu” na katılmıştır. Lisans sonrası sertifika programı dışında özel eğitime ilişkin herhangi bir hizmetiçi eğitim veya seminer benzeri bir eğitime katılmamıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 8 yıllık deneyimi olduğunu beyan etmiştir. Muş’ta bir ÖERM’de öğretmenliğe devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s.19).

Ö2 kod adlı öğretmen 2019 yılında sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. 27 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocukluk özel eğitimi ile ilişkili bir ders almadığını ifade etmiştir. Lisans sonrası MEB’in “Özel Eğitim Alanında Destek Eğitim Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu” na katılmıştır. Bunun dışında 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ve eğitimleri ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim veya seminere katılmamıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 2 aylık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Muş’ta bir ÖERM’de öğretmenliğe devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s.21).

Ö3 kodlu öğretmen, 2020 yılında okulöncesi öğretmenliği programından mezun olmuştur. 25 yaşındadır. Lisans sürecinde YÖK'ün tüm öğretmenlik programlarında zorunlu tuttuğu “Özel Eğitim” dersini almıştır ve staj döneminde okulöncesi dönemde kaynaştırma öğrencileri ile çalışma deneyimine sahiptir. Mezun olduktan sonra MEB'in “Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu” na katılmıştır. Lisans sonrası sertifika programı dışında özel eğitime ilişkin herhangi bir hizmetiçi eğitim veya seminer benzeri bir eğitime katılmamıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile yaklaşık 8 aylık eğitim deneyimi olduğunu belirtmiştir. Muş'ta bir ÖERM'de öğretmenliğe devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 21.02.2022, s. 25).

Ö4 kodlu öğretmen 2017 yılında işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olmuştur. 27 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitime ilişkin “Erken Çocuklukta Özel Eğitim, İşitme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi, Koklear İmplant ve Dinleme Eğitimi, İşitme Engelli Çocuklarda Aile Eğitimi, Dil ve İletişim” derslerini almıştır. Lisans sonrasında erken çocuklukta özel eğitime ilişkin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar için kanıt temelli uygulamalar, davranış problemleri, taklit eğitimi, çoklu engelde erken müdahale, Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı gibi çeşitli eğitimlere ve çalıştaylara katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 4 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Şu anda Sakarya'da bir özel eğitim anaokulunda m öğretmenliğe devam etmektedir.

Ö5 kodlu öğretmen 2018 yılında işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olmuştur. 27 yaşındadır. Lisans sürecinde “Erken Çocuklukta Özel Eğitim, İşitme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi, Koklear İmplant ve Dinleme Eğitimi, İşitme Engelli Çocuklarda Aile Eğitimi ve Öğretmenin Rolü, Dil ve İletişim” derslerini almıştır. Lisans sonrasında erken çocuklukta özel eğitimle ilişkili “Cochlea Duy, Dinle, Konuş Eğitimi, Koklear İmplantlı Çocukların Cihaz Kullanımı, Engelli Çocuklarda Hareket Eğitimi” eğitimlerine katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 3 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Şu anda İstanbul'da bir özel eğitim uygulama okulunda öğretmenliğe devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 03.03.2022, s.30).

Ö6 kodlu öğretmen 2019 yılında işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olmuştur. 25 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitimle ilişkili “Özel Eğitim, Dil Gelişimi ve İletişim, Aile ve Engelli Birey, İşitme Engelliler ve Dil, İşitme Engellilerde İletişim Becerileri, İşitme Engellilerde Alternatif İletişim Yöntemleri” derslerini almıştır. Lisans sonrasında erken çocukluk dönemindeki özel

gereksinimli çocuklukların eğitimine ilişkin herhangi bir eğitime katılmamıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 2 yıllık çalışma deneyimi bulunmaktadır. Muş'ta bir ÖERM'de çalışmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 04.03.2022, s. 31).

Ö7 kodlu öğretmen 2017 yılında İşitme Engelliler Öğretmenliği programından mezun olmuştur. 27 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocukluk özel eğitimine ilişkin çeşitli dersler aldığını ancak isimlerini hatırlamadığını ifade etmiştir. Lisans sonrasında özel eğitim kongreleri ile özel eğitim seminerlerine katıldığını ve alana dair kitaplar okuduğunu belirtmiştir. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla uzaktan ve yüz yüze olmak üzere 1 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Hatay'da özel eğitim öğretmeni olarak görevine devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 11.03.2022, s.33).

Ö8 kodlu öğretmen 2017 yılında İşitme Engelliler Öğretmenliği programından mezun olmuştur. 28 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitime ilişkin “İşitme Engellilerin Eğitimi ve Erken Çocuklukta Özel Eğitim” derslerini almıştır. Lisans sonrasında çeşitli hizmetiçi eğitim, seminer ve sempozyumlara katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 5 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Bitlis'te bir özel eğitim anaokulunda öğretmenliğe devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 11.03.2022, s.34).

Ö9 kodlu öğretmen 2015 yılında özel eğitim öğretmenliği programından mezun olmuştur. 29 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitimi içeren “Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimi, Özel Eğitimde Program Geliştirme, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Çocuk Ruh ve Sağlığı” derslerini almıştır. Lisans sonrasında “Dinle-Konuş-Öğren Uygulamalı Eğitimi, İşitsel-Sözel Rehabilitasyon, Koklear İmplantlı Çocuklarda İşitsel Sözel Gelişim ve Koklear İmplantlı Çocukların Eğitimi, İşitme Engelinde Eğitsel Yönetmelik Yaklaşımlar, Dil ve konuşma Bozuklukları Kongresi, Pediatrik Koklear İmplant Kullananlarda İşitsel Algının Değerlendirilmesi ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çeşitli eğitim, seminer, kongre, sempozyumlara katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 6 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. İzmir'de yalnızca işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir ÖERM'de görevine devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 22.03.2022, s. 41).

Ö10 kodlu öğretmen 2017 yılında Görme Engelliler Öğretmenliği programından mezun olmuştur. 27 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocukluk özel eğitiminde tanılama, müdahaleye ilişkin çeşitli dersler almıştır. Lisans sonrası “İşitsel Sözel-Terapi” hizmetiçi eğitimine katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 1 yıllık deneyimi

bulunmaktadır. İstanbul’da bir özel eğitim uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 23.03.2022, s.42).

2.3.3. Odyologlar

Araştırmanın katılımcılarının 3’ünü odyologlar oluşturmaktadır. Odyologlara ilişkin bilgiler Tablo 2.3.’te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Odyologlara İlişkin Bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>Yaş</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>Mezuniyet Yılı</i>	<i>0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuklar ile Eğitim Deneyimi</i>	<i>Şehir</i>
<i>O1</i>	25	Odyoloji	2020	1,5 yıl	Muş
<i>O2</i>	28	Odyoloji	2016	4 yıl	Bursa
<i>O3</i>	27	Odyoloji	2019	1 yıl	Muş

O1 kod adlı odyolog, 2020 yılında odyoloji bölümünden mezun olmuş ve 25 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitimle ilişkili “Konuşma ve Dil Gelişiminde Temel Prensipler, Rehabilitatif Odyoloji, İşitme Engelli Bebek ve Çocuklarda Eğitsel Yaklaşım” derslerini almıştır. Lisans sonrasında “Özel Eğitimde Dil Gelişimi Desteği, İşitme Kayıplı Çocuklarda Erken Bebeklikten Okul Çağına İşitsel Rehabilitasyon” adlı eğitimlere katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 1,5 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Muş’ta bir ÖERM’de odyolog olarak çalışmaya devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 07.02.2022, s.22).

O2 kod adlı odyolog 2016 yılında odyoloji bölümünden mezun olmuştur. 28 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitimle ilişkili olabilecek “Pediatrik Odyoloji, İşitsel Rehabilitasyon, İşitsel Materyal” derslerini almıştır. Lisans sonrasında “İşitsel-Sözel Terapi, Materyal Hazırlama, Koklear İmplant Rehabilitasyon” eğitimlerine katılmıştır. 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile 4 yıllık eğitim deneyimi bulunmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde mesleğine ara vermiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.02.2022, s.26-27).

O3 kod adlı odyolog 2018 yılında odyoloji lisans programından mezun olmuştur. 27 yaşındadır. Lisans sürecinde erken çocuklukta özel eğitimle ilgili olabilecek " Pediatrik Odyoloji, İşitme Engelli Bebek ve Çocuklarda Eğitsel Yaklaşım, Çok Engelli Bireye Yaklaşım, İşitme Bozukluklarında Materyal ve Program " derslerini almıştır. 0-3

yaş işitme kayıplı çocuklar ile yaklaşık 4 yıllık eğitim deneyimi bulunduğunu bildirmiştir. Araştırmanın gerçekleştiği tarihlerde mesleğine devam etmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 01.03.2022, s. 28).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşmeler, belge ve doküman incelemeleri ile yansıtılmalı araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Creswell (2012) veri toplamayı; katılımcı ve araştırma ortamlarını seçme, araştırmanın sürdürülmesi için gereken izinlerin alınması, veri toplama tekniklerine karar verilmesi, verilerin kayıt altına alınacağı araçların belirlenmesi ve veri toplama sürecinin yönetilmesi olarak 5 adımda sıralamıştır. Bu araştırmanın kendi içindeki süreci ise; araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve verilerin raporlanması olmak üzere 4 basamakta gerçekleştirilmiştir. Tüm bu basamaklar 2021-2022 eğitim-öğretim yılının tamamı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tasarlanması Eylül 2021-Aralık 2021 zaman aralığında gerçekleştirilmiş, bu süre zarfında alanyazın taramaları yapılarak araştırma sorusu, yöntemi ve verilerin toplanacağı katılımcıların genel özellikleri, veri toplama teknikleri belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 16.09.2021-02.12.2021). Araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmış ve danışmanı ile gözden geçirilmiştir. İkisi işitme engellilerin eğitimi alanında doktor, ikisi işitme engellilerin eğitimi alanında doktora devam eden 4 farklı uzmandan uzman görüşü alınarak soruların son hali oluşturulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 20.12.2021-27.01.2022, Ek-2, Ek-3). Bu süre zarfında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na etik izin başvurusunda bulunulmuştur. Başvuru 24.12.2021 tarihinde 232212 protokol numarası ile olumlu sonuçlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 15.12.2021-30.12.2021, Ek-6). Hemen ardından MEB'den eğitim ortamlarından veri toplamak için gerekli izinler alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 15.01.2021-30.12.2021; Ek-6, Ek-7). Araştırma ortamları ve katılımcı özellikleri netleştirilmiş ve araştırma için yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile veri toplanmaya başlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 11.01.2022, s.11)

Araştırmacı kişisel bağlantıları ve sosyal medya kanalları yolu ile görüşme yapacağı ebeveynler ve uzmanlara erişim sağlayarak 05.02.2022-24.03.2022 tarihleri arasında 7'si yüz yüze, 14'ü çevrimiçi platformlar aracılığı ile görüşmeler yapılarak araştırmanın verileri toplanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022-23.03.2022).

Araştırmacı görüşme yaptığı tüm katılımcıları görüşme öncesinde sözlü olarak ve “Araştırma Gönüllü Katılım Formu” (Ek-1) aracılığı ile yazılı olarak bilgilendirmiştir. Görüşme içeriklerinin kaydedilmesi için yazılı olarak izin almıştır (Ek-1). Yüz yüze gerçekleştirilen tüm görüşmelerin ses kaydı, çevrimiçi gerçekleştirilen görüşmelerin görüntü ve ses kaydı alınmış süreç içerisinde yazılı hale dönüştürülmüştür.

Araştırmacı tüm araştırma sürecinde araştırmacı günlüğü tutmuştur. Ek olarak katılımcı bilgi formları, bir odyoloğun ilettiği bireyselleştirilmiş eğitim planları ve bir annenin eğitim sürecine ilişkin tuttuğu günlüğün bazı sayfaları veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Tablo 2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Görüşme No	Katılımcı	Gerçekleştiği Yer	Tarih	Saat/Süre
1	Ö1	Katılımcının çalıştığı ÖERM	05.02.2022	12.00-13.00/59’ 39”
2	A1	Katılımcının evi	05.02.2022	14.12-14.28/15’ 4”
3	Ö2	Katılımcının çalıştığı ÖERM	05.02.2022	15.06-15.28/21’ 36”
4	O1	Hukuk bürosu	07.02.2022	14.00-14.28/27’ 40”
5	A2	Eğitim aldıkları ÖERM’de uygun olan bir BES	11.02.2022	13.10-14.10/60’ 3”
6	A3	Eğitim aldıkları ÖERM’de uygun olan bir BES	12.02.2022	09.30-10.33/ 33’
7	Ö3	Çevrimiçi görüşme	21.02.2022	15.30-16.21/50’ 20”
8	O2	Çevrimiçi görüşme	26.02.2022	10.30-11.06/35’ 39”
9	O3	Çevrimiçi görüşme	01.03.2022	19.36-20.27/41’ 49”
10	Ö4	Çevrimiçi görüşme	02.03.2022	16.04-16.51/ 46’ 2”
11	Ö5	Çevrimiçi görüşme	03.03.2022	21.05-21.41/35’ 39”
12	Ö6	Çevrimiçi görüşme	04.03.2022	19.06-19.34/27’ 10”
13	Ö7	Çevrimiçi görüşme	11.03.2022	10.08-10.47/ 38’ 19”
14	Ö8	Çevrimiçi görüşme	11.03.2022	18.30-19.17/46’ 31”
15	A4	Çevrimiçi görüşme	14.03.2022	19.05-19.54/48’ 14”
16	A5	Çevrimiçi görüşme	15.03.2022	20.00-20.39/38’ 19”
17	A6	Çevrimiçi görüşme	16.03.2022	10.05-20.38/32’ 20”
18	A7	Çevrimiçi görüşme	16.03.2022	14.00-14.42/41’ 7”
19	A8	Katılımcının Evi	20.03.2022	10.10-10.30/20’ 12”
20	Ö9	Çevrimiçi görüşme	22.03.2022	18.30-19.10/39’ 27”
21	Ö10	Çevrimiçi görüşme	23.03.2022	11.00-12.04/63’ 55”
Toplam				822’ 38”

2.5. Araştırmanın Gerçekleştiği Yerler

Araştırma, işitme kayıplı çocuğa sahip ebeveynler, MEB’e bağlı okullar ile özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) erken çocukluk döneminde işitme kayıplı çocuklar ile çalışan veya öncesinde çalışma deneyimi bulunan öğretmenler ve odyologlar ile yüz yüze veya çevrimiçi olarak yapılan görüşmeler yolu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamınca görüşmelerin 7’si yüz yüze, 14’ü çevrimiçi

ortamlarda yapılmış, görüşmelerin yerleri katılımcının ve araştırmacının ortak kararı doğrultusunda belirlenmiştir.

2.5.1. Yüz yüze görüşme ortamları

Ebeveynler ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler; A1 ve A8'nin evleri ile A2 ve A3'ün eğitim aldıkları ÖERM olmak üzere 3 farklı ortamda gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s.20; 11.02.2022, s.23; 12.02.2022, s.24; 20.03.2022, s.40). Yapılan görüşmelerde katılımcıların rızaları doğrultusunda ses kaydı alınmıştır.

A1 ile yapılan görüşme; katılımcının, kızı ve oğlu ile yaşadığı evinin görüşme için müsait durumda olan oturma odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı ile araştırmacı üç kişilik bir kanepede birbirlerine bakar vaziyette karşılıklı şekilde oturur konumdadırlar. Aralarında ses kaydı almak için bilgisayar ve telefon bulunmaktadır. Görüşme sırasında ortamda araştırmacı ve katılımcı dışında kimse bulunmamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s.20).

A2 ve A3 aynı ÖERM'de eğitim almakta olup kendileri ile yapılan görüşmeler, eğitime devam ettikleri ÖERM'de, görüşme esnasında müsait olan farklı iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. A2 ile gerçekleştirilen görüşme sırasında; araştırmacı ile katılımcı sınıfta yer alan, bir tarafı oyuk öğrenci ve öğretmen masası arada olacak şekilde karşılıklı oturmuşlardır. Masanın üzerinde ses kaydı almak için bilgisayar ve telefon bulunmaktadır. Görüşme esnasında ortamda yalnızca araştırmacı ile katılımcı yer almıştır (Araştırmacı Günlüğü, 11.02.2022, s. 23). A3 ile yapılan görüşme, bir gün sonra aynı ÖERM'in görüşme esnasında müsait farklı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ile katılımcı, A2 ile yapılan görüşmeye benzer olarak, aralarında bir tarafı oyuk öğrenci ve öğretmen masası olacak şekilde karşılıklı olarak oturmuşlardır. Ses kaydı almak için bilgisayar ve telefon aradaki masanın üzerinde konumlanmıştır. Görüşme esnasında ortamda katılımcının çocuklarından biri oyun oynamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 12.02.2022, s.24).

Ebeveynlerle gerçekleştirilen son yüz yüze görüşme; A8'nin kendisi, eşi ve çocuğunun yaşadığı evin, görüşme esnasında müsait olan salonunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı ve katılımcı üç kişilik bir koltukta birbirlerinin yüzüne bakacak şekilde oturmaktadırlar. Aralarında ses kaydı almak için bilgisayar ve telefon bulunmaktadır. Görüşme sırasında ortamda araştırmacı ve katılımcı dışında kimse bulunmamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 20.03.2022, s.40).

Öğretmenler ve odyologlarla yapılan görüşmelerin 3'ü yüz yüze gerçekleştirilmiştir. O1 kodlu odyolog ile yapılan görüşme bir hukuk bürosunun görüşme salonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ile katılımcı uzun bir kanepede yüz yüze bakacak şekilde oturmuşlardır. Önlerinde yer alan sehpa bilgisayar ve cep telefonu ile görüşmenin ses kaydı alınmıştır. Görüşme sırasında ortamda araştırmacı ve katılımcı dışında kimse bulunmamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 07.02.2022, s. 22).

Ö1 ve Ö2 ile yapılan görüşmeler çalıştıkları ÖERM'lerde kullandıkları sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Ö1 ile görüşme esnasında araştırmacı ve Ö1, pencere kenarında bir tarafı oyuk öğrenci masasında karşılıklı olarak oturmuşlardır. Ö1'in arkasında materyaller ve kitapların yer aldığı kitaplık bulunmaktadır. Zemin halı ile kaplıdır. Aradaki masanın üzerinde ses kaydının alınması için bilgisayar ve telefon yer almaktadır. Görüşme esnasında ortamda araştırmacı ve katılımcı dışında kimse bulunmamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s.19).

Ö2 ile görüşme gerçekleştirilen sınıfta, küçük öğrencilerin oturması için üretilmiş yamuk şeklinde 3 parçanın birleştirilmesi ile oluşturulmuş yaklaşık 50-60 cm yüksekliğinde küçük masa ve renkli plastik sandalyeler bulunmaktadır. Zemin halı ile kaplı olup yerde minderler bulunmaktadır. Duvarlarda ses yalıtımı bulunmaktadır. Ayrıca sınıfta materyallerin yer aldığı dolap ve ayaklı beyaz yazı tahtası bulunmaktadır. Görüşme esnasında araştırmacı ile Ö2, betimlenen masada, orta sandalye boş kalır vaziyette, birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde konumlanmıştır. Görüşme esnasında ortamda araştırmacı ve Ö2 dışında kimse bulunmamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 05.02.2022, s. 21).

2.5.2. Çevrimiçi görüşme ortamları

Ebeveyn katılımcılardan A4, A5, A6 ve A7 kodlu ebeveynler ve öğretmen/odyolog katılımcılardan Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 O2, O3 kodlu katılımcılar ile araştırmacı ve katılımcıların görüşme tarihinde farklı şehirlerde olmalarından kaynaklı olarak görüşmeler, çevrimiçi görüşme ortamlarından toplantı platformları veya anlık mesajlaşma uygulamalarındaki görüntülü görüşme ile uzaktan gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler video kayıt altına alınmıştır.

Araştırmacı, ebeveynlerle uzaktan gerçekleştirdiği görüşmelerin tümüne Ankara'daki evinin çalışma odasından katılmıştır. Katılımcılardan A4, torunun erken müdahale eğitim sürecine dahil olmuş, İstanbul'da yaşayan bir babaannedir. Görüşmeye

kuzeninin İstanbul'daki evinden, toplantı platformu aracılığı ile katılmıştır. Görüşme esnasında ortamda eşi ve kuzeni de bulunmaktadır. A4, zaman zaman hatırlayamadığı kısımları netleştirmek için eşinden ve kuzeninden teyit alması dışında ortamdakilerin görüşmenin gidişatını etkileyecek katılımları olmamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2022, s.35-36).

A5, A6 ve A7, çocuklarının eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini aktaran annelerdir. A5, A6 ve A7 ile çevrimiçi toplantı platformu üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2022-16.03.2022-16.03.2022). A5, görüşmeye İzmir'de evinin oturma odasından (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2022, s.37); A6, görüşmeye İstanbul'daki evinin oturma odasından (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022, s. 38); A7, Mardin'deki evinin oturma odasından katılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 16.03.2022, s.39). Görüşme esnasında her üç katılımcının da bulunduğu ortamda başka kimse bulunmamaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 15.03.2022-16.03.2022-16.03.2022).

Öğretmen ve odyolog katılımcılarla yapılan görüşmelerin 10'u araştırmacı ve katılımcıların görüşme tarihinde farklı şehirlerde olmalarından kaynaklı olarak çevrimiçi görüşme ortamlarından gerçekleşmiştir. Görüşmelerin 9'u için çevrimiçi toplantı platformu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ö6 ile yapılan görüşme katılımcının isteği doğrultusunda bir anlık mesajlaşma uygulamasında görüntülü görüşme üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uzaktan gerçekleştirdiği görüşmelerin tümünde Ankara'da bulunmaktadır. Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, O2 ve O3 ile yaptığı sekiz görüşmelere evinin çalışma odasından ve Ö7, Ö10 ile yaptığı görüşmelere iş yerindeki çalışma odasından katılmıştır. Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, O2, O3 görüşmeye evlerindeki uygun bir ortamdan katılmış olup görüşmeye kendileri dışında kimse müdahil olmamıştır. Ö10 görüşmeye dersinin olmadığı bir zaman diliminde, çalıştığı okulun bilgisayar bulunan bir sınıfından katılmıştır. Diğer tüm katılımcılar görüşmeye evlerinden katılmış olup ortamda kendilerinden başka kimse bulunmamaktadır. Yapılan görüşmeler video kayıt altına alınmıştır. Yalnızca Ö6 ile görüşme özelinde video kaydı yerine telefon ve bilgisayar kullanarak ses kaydı almıştır (Araştırmacı Günlüğü, 21.02.2022-26.02.2022-01.03.2022-02.03.2022-03.03.2022-04.03.2022-11.03.2022-22.03.2022-23.03.2022).

2.6. Verilerin Analizi

Nitel araştırma, verilerin toplanmasıyla başlayan, devamında detaylı ve çeşitli verilerin kodlanarak temalara ulaşıldığı tümevarımsal bir süreçtir. Verilerin analiz edilmesinde amaç verilerin kodlanarak olguya geniş bir çerçeveden bakabilmektir (Creswell, 2020).

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmış, takibinde görüşme ses kayıtlarının yazılı transkripsiyonu yapılmıştır. Veriler toplanırken eşzamanlı olarak analiz süreci sürdürülmüştür. Yazılı hale dönüştürülen veriler, materyalin düzenlenmesini kolaylaştırmak üzere oluşturulan “*Görüşme Veri Analiz Formu*” adı verilen betimsel indekse yerleştirilmiştir. Elde edilen veriler ebeveynler, öğretmenler ve odyologlardan elde edilen veriler olmak üzere üç farklı betimsel indekse yerleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan toplam 7 saat 8 dakika 38 saniyelik görüşmelerin yazılı transkripsiyonu sonucunda 110 sayfaya yerleşmiş 4388 satırlık betimsel indeks elde edilmiştir. Odyologlar ile yapılan toplam 1 saat 45 dakika 8 saniyelik görüşmelerin yazılı olarak transkripti ile 1170 satırdan oluşan 29 sayfalık betimsel indeks oluşturulmuştur. Ek olarak ebeveynler ile gerçekleştirilmiş 4 saat 48 dakika 19 saniyelik görüşmenin yazılı olarak transkript edilmesiyle 3306 satır, 85 sayfadan oluşan betimsel indeks elde edilmiştir. Verilerin kayıt formundan aktarılarak sonraki süreçte araştırmacıya verileri teyit etme ve araştırmanın odağını belirginleştirme olanağı sunmuştur. Forma aktarılan verilerin danışman tarafından onaylanmasının ardından her bir katılımcı grubu için oluşturulan veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerin analizi analiz gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilerin kendi içinde analiz edilmesinin ardından ulaşılan kodlar ilk olarak danışman ile ardından bir alan uzmanı ile birlikte incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda kodlar üzerine uzlaşma sağlanmıştır.

Ek olarak katılımcı bilgi formları, bir odyoloğun ilettiği bireyselleştirilmiş eğitim planları ve bir annenin eğitim sürecine ilişkin tuttuğu günlüğün bazı sayfaları içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir.

Bulgular raporlanırken yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmış olup görüşmelerin yer aldığı betimsel indekslerde yer aldığı haliyle sayfa ve satır numaraları gösterilmiştir. Bu göstergeler parantez içindeki E, O, Ö harfleri ebeveyn, odyolog, öğretmen betimsel indekslerini, ilk sayı sayfa numarasını, ikinci sayı ise satır numarasına karşılık gelecek şekilde kurgulanmıştır. Örneğin (Ö/8/855) ifadesi öğretmen

görüşmelerinin yer aldığı betimsel indeksin 8. sayfasının 855. satırındaki ifadeyi nitelemektedir.

2.7. İnandırıcılık ve Etik

Araştırma verileri toplanmaya başlanmadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na etik izin başvurusunda bulunulmuştur. Başvuru 24.12.2021 tarihinde 232212 protokol numarası ile olumlu sonuçlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 15.12.2021-30.12.2021, Ek-6). Hemen ardından MEB'den eğitim ortamlarından veri toplamak için gerekli izinler alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 15.01.2021-30.12.2021; Ek-6, Ek-7). Araştırma süresince, etik kurul kararlarına rehberlik eden; katılımcılara araştırmaya katılım hakkında bilinçli seçim yapabilmeleri adına araştırma konularına ilişkin gerekli bilginin sağlanması, katılımcılara araştırmanın herhangi bir yerinde herhangi bir yaptırıma uğramaksızın araştırmadan çekilme hakkının sunulması, katılımcılara yönelik tüm gereksiz risklerin ortadan kaldırılması, araştırmanın mümkün mertebe katılımcı ve toplum için faydalı olması (Glesne, 2011, s.225) ilkelerine bağlı kalınmaya özen gösterilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde, yazılı ve sözlü izinlerin alınması için gönüllü katılım/aydınlatılmış onam formu imzalatılarak gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır (Ek-1). Katılımcıların kimlik bilgileri başkaları ile paylaşılmamış, araştırma raporlanırken katılımcıların isimleri kod adlar ile değiştirilmiştir. Araştırmacı her görüşme öncesi görüşme sorularını katılımcılara iletmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı, katılımcının onayı ile görüşmeleri video ve ses kayıt cihazları ile kayıt altına almıştır. Araştırmanın verileri; görüşmeler, yansıtılmalı araştırmacı günlüğü ve katılımcıların paylaşmak istedikleri araştırma ile ilgili dokümanlar ile çeşitlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde; 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ve ebeveynlerinin dahil olduğu eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla, 0-5 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olup 0-3 yaş dönemde erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinden yararlanan ebeveynler ve 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenler ve odyologlar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri öğretmenler, odyologlar ve ebeveynler olmak üzere ayrı ayrı analiz edilmiş. Bulgular sunulurken öğretmenler ve odyologlardan elde edilen bulgular ve ebeveynlerden elde edilen bulgular olmak üzere iki farklı başlık altında raporlaştırılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin ve odyologların; eğitime hazırlanırken gerçekleştirdikleri, eğitim yürütme sürecindeki uygulamaları ve sürecin niteliğini artıracaklarını düşündükleri önerileri ile ilgili temalara ulaşılmıştır. Ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda ise ebeveynlerin eğitim öncesinde beklentileri, eğitim yürütme sürecine ilişkin görüşleri ve niteliği artırmaya yönelik önerilerini içeren temalara ulaşılmıştır.

3.1. Öğretmen ve Odyolog Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ortaya çıkan boyutlardan biri öğretmenler ve odyologların ilgili dönemde sürdürdükleri eğitime ilişkin görüşlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerle ve odyologlarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi doğrultusunda (1) Eğitim Öncesi Hazırlıklar, (2) Eğitim Yürütme Süreci ve (3) Niteliği Artırmaya Yönelik Öneriler olarak 3 tema altında birleşmiştir. Ulaşılan temalar ve bu temalara ilişkin alt temalar şekilde yer almaktadır.



Şekil 3.1. Öğretmen ve odyolog görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar

Şekilde görüldüğü gibi temalara ilişkin 9 alt tema elde edilmiştir. Bu kısımda temalar ve alt temalar şekilde verilen sıra ile sunulmuştur.

3.1.1. Eğitim öncesi hazırlıklar

Araştırma doğrultusunda öğretmen ve odyolog katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan ilk tema öğretmenlerin ve odyologların eğitim öncesinde gerçekleştirdikleri ile ilgili olmuştur. Öğretmenler ve odyologlar eğitim öncesinde yaptıklarına ilişkin; süreci planlama, eğitimin sürdürüldüğü ortam ve ortam düzenlemesine ilişkin gerçekleştirdikleri ve kullanılacak materyal tercihinine ilişkin düşünce ve deneyimlerini paylaşmıştır. Bu doğrultuda eğitim öncesi hazırlıklar temasının altında (1) Planlama, (2) Eğitim ortamı ve ortamı düzenlemek için yapılanlar, (3) Materyal seçimi olmak üzere alt temalar ortaya çıkmıştır.

3.1.1.1. Planlama

Araştırma kapsamında öğretmenler ve odyologlar ile yapılan görüşmeler çerçevesinde elde edilen bulgulardan biri eğitim öncesinde planlamaya ilişkin ifade ettikleri olmuştur.

Katılımcı öğretmenlerden Ö1, Ö3, Ö4 ve O1 süreçte yol haritası olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırladıklarını ifade etmiştir. Ö3, BEP

hazırlanmışına ilişkin “...zaten BEP dosyalarını hazırlıyoruz biliyorsunuz” (Ö/6/1098-1099) paylaşımında bulunmuştur. O1 hazırladığı BEP'lere ilişkin belge paylaşımında bulunmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 07.02.2022, 22).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) eğitime başlamadan önce eğitim planı hazırlama aşamasında amaç belirlemek için çeşitli değerlendirmeler yaptıklarını belirtmiştir. Planlama yaparken gerçekleştirilen ilk değerlendirme basamağını Ö1; “Çocuk 2 yaşında ise 2 yaş çocuğunun yapması gereken şeyler bellidir. Bunların üzerinden çocuğu kaba değerlendirmeye, değerlendirme formlarına tabii tutarsınız. Yapamadıkları üzerinden program yapıyoruz.” (Ö/2/40-46) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Katılımcı odyologlar da eğitime başlamadan önce süreci planlamalarına ilişkin paylaşımlarda bulunmuşlardır. Odyolog katılımcılardan O2, bu aşamada çalıştığı yerde bulunan değerlendirme birimi tarafından sürece ilişkin planın hazırlandığını “Şöyle bir artısı vardı çalıştığım yerin; değerlendirme birimi oluşturulmuştu. Burada uyguladıkları testin sonucunda da kendileri hedefler oluşturuyordu eksiklikleri neyse.” (O/10/352-361) cümleleri ile paylaşmıştır.

Katılımcılar arasından bir öğretmen (Ö2) planlama sürecinde başvuru alan ilk kaynağın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) veya hastanede yapılan değerlendirmeler olduğunu dile getirmiştir. Ö2 deneyimini “Eğitimlerimizi şu şekilde planlıyoruz: Çocuk bize gelirken zaten bir RAM raporu veya hastane raporu oluyor. Çocuğun gereksinimine göre tabii ki önce o raporlara bakıyoruz.” (Ö/17/643-649) cümleleri ile aktarmıştır. Odyolog katılımcılardan O1 de planlama sürecindeki gereksinimlerin belirlenmesinde RAM raporlarından yararlandığını ifade etmiştir. O1 planlamada RAM raporlarını dikkate almasına ilişkin deneyimini “Burada şey bana yardımcı oldu: RAM'ın bize gönderdiği kaba değerlendirme formu. Oradaki içeriklere göre ilerledim.” (O/1/17-18) ifadeleri ile paylaşmıştır.

Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9 ve Ö10 planlama sürecinde çocuğun gereksinimleri belirlenirken ebeveynler ile gerçekleştirdikleri görüşmeleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ö1 planlama sürecinde aile ile yaptığı görüşmelere ilişkin deneyimlerini “Aileyle konuşuyoruz, ailenin ev ortamını konuşuyoruz. Ev ortamında nasıl davranıyorlar, neler yapıyorlar. Çocuk kimlerle muhatap ya da çocuk nelerle ne kadar zaman geçiriyor; telefonla, televizyonla, kardeşi varsa kardeşiyle...” (Ö/1/23-26) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Benzer şekilde bir odyolog katılımcı da plan şekillendirilirken ebeveyn görüşlerini dikkate aldığını ifade etmiştir. O1 bu konudaki deneyimlerini “Diyelim bir hafta çalıştıktan sonra ebeveynin evde gözlemlediklerini soruyordum: “Sese bir yönelmesi var mı? Bir kapı sesini duyunca yöneliyor mu? Ya da aniden çıkardınız bir sese bakıyor mu?” (O/1/23-26) ifadeleri ile aktarmıştır.

Öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9) ve planlama sürecinde yaptıkları değerlendirmelerde standartlaştırılmış ya da standartlaştırılmamış çeşitli değerlendirme araçları (Küçük Adımlar-Portage gibi erken çocukluk eğitim programlarında yer alan değerlendirme formları, kendi oluşturdukları değerlendirme formları, koklear implant firmalarından edinilen gelişim değerlendirme araçları, GEDEP, TEDİL) kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö4 konuya ilişkin görüşlerini “Genelde dil odaklı değerlendiriyordum, ... Değerlendirirken de ... firmasının bir değerlendirme kitapçığı vardı. Artı olarak GEDEP var, oradaki kas sınırlılığını da Küçük Adımlar eğitim programı ile yapıyordum.” (Ö/36/1433) şeklinde dile getirmiştir. Bunun yanında katılımcı odyologlardan O3, planlama sürecinde amaç belirlerken kullanılmasını istediği değerlendirme araçlarına ilişkin düşüncesini “Çocuğu eğitime alırken TEDİL gibi, 0-3 yaş için, implantlı bireyler için çeşitli anketler oluyor, daha objektif şeylerle de değerlendirmek isterim. ...Daha objektif veri oluyor.” (O/21/829-835) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Öğretmen katılımcılardan Ö4 ve Ö10, planlama sürecinde farklı uzmanlarca çocuğa yönelik yapılan değerlendirmeler hakkında bilgi alışverişinde bulunduklarını ve planlama süreçlerinde bu görüş alışverişini dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö4 konuya ilişkin deneyimini;

“İlk çalıştığım yerde dil konuşma terapistimiz değerlendirmeye alıyordu. Daha sonra çocuk gelişim uzmanımız vardı. ... Test yapıyordu. Denver-II testini. Daha sonra hep birlikte oturup BEP toplantısı yapıp; çocukla ne yapmamız gerekiyor, kimin nasıl çalışması gerekiyor diye onları konuşup o şekilde ilerliyorduk.” (Ö/37/1439-1443)

şeklinde aktarmıştır.

Eğitim öncesinde eğitim planı hazırlanırken; öğretmen ve odyologların eğitim sürecini doğrudan çocuk ile gerçekleştirenler veya aile eğitimi sürdürmeleri ile bağlantılı olarak planlama sürecinde ebeveynlere ilişkin amaç belirleyip belirlemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve odyologların süreci doğrudan çocuk ile gerçekleştirme (O1, O3, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) veya aile eğitimi sürdürmelerine (O2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ilişkin bulgunun detaylarına “Eğitim Yürütme Süreci” temasında yer verilmiştir.

Eğitim sürecini aile eğitimi şeklinde kurgulayan öğretmenler veya odyologlar ebeveyne yönelik amaç belirlediklerini ifade etmiştir. Süreci doğrudan çocukla sürdüren öğretmen veya odyologlar ise planlama sürecinde ebeveyne yönelik amaç belirlemediklerini ifade etmiştir. Süreci aile eğitimi şeklinde kurgulayan veya sürecin belirli bir kısmında aile eğitimine yer veren öğretmenler, ebeveynlerin süreç içerisindeki gereksinimlerini belirlerken, çocuğun ihtiyaçlarını belirlerken yaptıklarına benzer şekilde ebeveynler ile görüşmeler yaptıklarını, çocuk-aile tanıma formları kullandıklarını ve çeşitli uzmanlar tarafından yapılmış değerlendirmeleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Planlama sürecinde ebeveynlere yönelik amaç belirlerken, Ö7 yaptığı görüşmelerin içeriğini; “Ailenin çocuktan beklentilerini soruyorum. Onlarla görüşmeler yapıyorum. Kendimce oluşturduğum soru sistemim var. “Çocuğunuzu şu an nerede görüyorsunuz? Çocuğunuzdan beklentileriniz nelerdir?” gibi onlara sorular yöneltiyorum.” (Ö/68/2674-2677) ifadeleri ile dile getirmiştir. Ö4 uygulamalarını doğrudan çocukla sürdürse de belirli dönemlerde aile eğitimi yaptığını, bu süreçte ailenin gereksinimini belirlemek üzere çocuk-aile tanıma formu kullandığını ifade etmiştir. Kullanım şekline ilişkin “Çocuk-aile tanıma formu tarzı bir formumuz vardı. ... Birden ona kadar ihtiyaçlar; bilişsel gelişim, dil ve iletişim, tuvalet becerileri, çocukla nasıl oynayacağım gibi maddeler vardı. Aile hangisini öncelikli işaretlediyse ona göre aile eğitimi planlıyorduk.” (Ö/37/1450-1454) paylaşımında bulunmuştur.

Görüşme gerçekleştirilen üç odyologdan yalnızca biri sürece ilişkin eğitim yaklaşımını aile eğitimi şeklinde kurguladığını belirtmiştir. O2 planlama sürecinde ebeveynlerin gereksinimleri belirlenirken kendisinin bir şey yapmadığını, çalıştığı kurumda bulunan değerlendirme birimince ebeveyne yönelik yapılan değerlendirmeleri dikkate aldığını;

“Şöyle bir artısı vardı çalıştığım yerin; gerçekten değerlendirme birimi oluşturulmuştu bunun için. ... Yani bir ailenin neye ihtiyacı var? Çocuğu ile iletişim kurmuyorsa bir kere o hedef olarak yazıyordu: Çocuğu ile iletişimi sıfır. Buna yönelik çalışmalarını yap şeklinde uzman görüşü bildiriliyordu.” (O/10/356-358)

ifadeleri ile dile getirmiştir.

Bu duruma ek olarak eğitim sürecini doğrudan çocuk ile sürdüren öğretmenlerden Ö1, eğitim planında ebeveyn gereksinimlerine desteklemek üzere bir çabanın olmayışına ve haliyle planlama sürecinde gereksinim belirlemediğine ilişkin düşüncelerini “3 ay süre ebeveyni buraya almaya çalışıyorum. 3 aydan sonra artık kendisine bırakıyorum ve

genelde 3 aydan sonra da gelen olmuyor. ...Ebeveynin olumlu davranışlarını pekiştirme ya da olumsuz davranışlarını geliştirmek gibi bir şansımız yok.” (Ö/8/288-292) cümleleri ile paylaşmıştır.

Katılımcılar arasından okul öncesi öğretmenliği mezunu olup özel eğitim sertifikası bulunan Ö3

“...özel eğitim rehabilitasyon merkezi olduğu için plansız oluyor bazen. Sadece belirli günlerimiz oluyor. Mesela diyelim işte benim sonradan gelen öğrencim var o cumartesi günleri geliyor. Ona göre geldiğinde bazen işte duyu çalışmaları falan yapıyoruz.” (Ö/25/972-976)

ifadeleri ile plan yapmaksızın çocuğun geldiği durumu gözleyerek süreci şekillendirdiğini belirtmiştir.

3.1.1.2. Eğitim sürdürülen ortamlar ve ortam düzenlemesi için yapılanlar

Görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu; öğretmenlerin ve odyologların uygulamalarını sürdürdükleri ortam ve eğitim öncesinde bu ortamları düzenlemelerine ilişkin yaptıkları olmuştur. Öğretmenler ve odyologlar genel itibarı ile ortam seçiminde seçeneklerinin sınırlı olduğunu, eğitim kurumundaki imkanlar doğrultusunda seçimler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında eğitim sürdürdükleri ortamın özelliklerini ve yaptıkları düzenlemeleri eklemişlerdir.

Ö8 eğitim ortamlarının sınırlı olmasına ilişkin durumu “Eğitim ortamımızı zaten biz çok fazla seçemiyoruz, sınıf ortamı oluyor.” (Ö/81/3199) şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise çalıştığı eğitim kurumunda uygulamalarını sürdürdüğü ortamları

“Bir bireysel odamız ...bir de aile eğitimi uygulama odası var. Yatağın, gardırobun, çamaşır makinesinin olduğu bir ev. Burada genellikle aileye yönelik terapilerin olduğu ve günlük hayattaki yaşam aktiviteleri içerisindeki dili... çok rahat bir şekilde verebiliyoruz.” (Ö/11/422-431)

ifadeleri ile tasvir etmiştir. Bir öğretmen dışındaki tüm katılımcılar uygulamalarını, çalıştıkları eğitim kurumunda kendilerine sağlanan eğitim ortamlarında sürdürdüğünü bildirmiştir.

Öğretmenlerden Ö7, uygulamalarını uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ö7 uzaktan eğitim yolu ile uygulamalar gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Gerçekleştirdiği uygulamalarını “Online projelerde görev alıyorum. Online projelerde görev aldığım için de aileye bu şekilde “toplantı platformu üzerinden, anlık mesajlaşma

uygulamaları” üzerinden görüşerek yönlendirme yapıyorum.” (Ö/67/2643-2645) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Katılımcılar eğitim sürdürdükleri ortamın özelliklerinden bahsetmişlerdir. İki öğretmen (Ö6, Ö8) ve bir odyolog (O1) eğitim sürdürdükleri ortamın ses yalıtımlı olduğunu paylaşıırken Ö4 ve Ö5 ses yalıtımı ilgili süreci yürüttükleri eğitim ortamlarının ses yalıtımının olmadığını belirtmiştir. Ö6 eğitim sürdürdüğü ortama ilişkin “Zaten öncelikle sınıfımız yalıtımlı. Yalıtımlı olduğu için içeriden ya da dışarıdan herhangi bir ses gelmiyor. Yani tamamen hani çocukla birbirimizi duyuyoruz.” (Ö/23/2445-2446) ifadeleri ile ortamın ses yalıtımına ilişkin özelliği aktarmıştır. O1 ise uygulamalarını sürdürdüğü ortamı “Ses yalıtımlı bir sınıfta ders yapıyoruz hocam.” (O/3/101) ifadeleri ile tanımlamıştır. Ö4, ses yalıtımı olmayan ortamlarda ses yankısını önlemek için “Genelde hep küçük sınıfları tercih ettim sesin yankısını engellemek için. Hep küçük sınıflarım oldu. Camlı sınıflarım oldu. Yani onu engelleyemedim. Duvarsız bir sınıfım vardı. Camla, kaplıydı iki tarafı. Onu da perde taktırarak engellemeye çalışmıştım.” (Ö/39/1500-1506) düzenlemeler yaptığını dile getirmiştir.

Görüşme gerçekleştirilen tüm öğretmenler ve odyologların eğitim ortamını düzenlemek için çocuğun dikkatini dağıtacak veya çocuğa zarar verecek nesneleri ortamdaki kaldırdıkları, materyalleri hazır konuma getirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ö5 dikkati dağıtacak nesneleri ortadan kaldırmak için ortamda yaptığı düzenlemeyi “Genelde etrafta çok fazla oyuncak olmamasına dikkat ederim sınıf ortamında. Çünkü çok fazla oyuncak her zaman için çocukların çok dikkatini dağıtıyor.” (Ö/50/1958-1959) cümleleri ile aktarmıştır. Odyolog katılımcılardan O3, eğitim ortamında dikkat dağıtacak nesnelerin bulunmamasına ilişkin tercihini “Eğitim ortamının açıkçası çok da kalabalık olmasını istemem. O sırada çocuk için kullanacağım materyallerin olması yeterli olur. Hem göz yormamış olur hem çocuğun dikkatini dağıtmayacak şekilde olur.” (O/22/847-849) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden dördü (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6), küçük yaş grubu ile çalıştıkları için eğitim sürecinde yerde çalışılacak alan oluşturduklarını, eğitim öncesinde yaptıkları bir diğer düzenleme olarak aktarmıştır. Öğretmenler yere halı sererek veya minder koyarak bu alanı oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ö2 yaptığı düzenlemeyi; “Çocuk zaten çok küçük olduğu için ben onu bir masada, sandalyede oturtamam, benim sınıfımda minderim var, yastığım var. Oraya oturtuyorum hem daha rahat edebilmesi için.” (Ö/19/714-719) şeklinde aktarırken Ö4 “Bir sınıfımda halı yoktu ama onu da ayrıca halı

açıyorduk bebekler geldiğinde. Hep köşede bir rulo halı vardı sınıfta.” (Ö/39/1500-1501) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Bunun yanında katılımcı öğretmenlerin bazılarının (Ö5, Ö8, Ö10) çocuğun dikkatini yalnızca öğretmene verebilmesi gerekçesi ile eğitim ortamında mama sandalyesi veya küçük masa bulundurdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ö5 düşüncelerini ve deneyimlerini

“Her zaman için mama sandalyesinde dersimi yaparım... Çocukları kendime döndürerek çalışırım genelde. Çok fazla etrafı görmemesini sağlıyorum. Beni görebileceği ya da duvara bakacağı şekilde çalışıyorum. Camdan dışarı bakacak şekilde de çalışmasına çok müsaade etmiyorum.” (Ö/50/1959-1963)

ifadeleri ile aktarmıştır. Ö8 ise ortamda küçük masa bulundurmaya ilişkin düşünce ve deneyimlerini; “Çocuğun bir sandalyeye oturmasını, ders disiplinine girebilmesini istiyorum. Çocuğun oyun değil de günlük hayatta değil de bir derste olduğunu öğrenmesini veya algılamasını istiyorum. O yüzden kesinlikle ben masa kullanıyorum.” (Ö/81/3199-323207) şeklinde dile getirmiştir.

3.1.1.3. Materyal seçimi

Öğretmenler ve odyologlardan elde edilen bir diğer bulgu da eğitim öncesinde materyal seçimlerine etki eden etmenler ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle öğretmenler ve odyologların materyal seçimlerinde; çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, materyalin birden fazla gelişim alanını desteklemesi ve birden fazla uyarana sahip olması, öğretmenin/odyoloğun materyale erişiminin kolaylığı veya ailenin materyale erişiminin kolaylığı ve kullanacakları materyalin işitsel uyarana sahip olması gibi durumları gözettikleri bulgular arasındadır.

Hem öğretmenlerden (Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10) hem de odyologlardan (O3) materyal seçiminde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını vurgulayan katılımcılar olmuştur. Ö10 eğitim sürecinde kullanacağı materyalin seçiminde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin deneyimlerini “Aslında bir önceki derste bazen çocuğun oynacağı farklı şekilde kullanması, ilgisini çekmesi ya da özellikle onunla oynarken kullandığı bir ses varsa “Hımm bir sonraki hafta bunu şu şekilde kullanabilirim.” dedirtiyordu bize.” (Ö/99/3956-3959) şeklinde aktarmıştır. O3 çocuğun ilgisi doğrultusunda materyal seçimine ilişkin düşüncesini;

“...çocuğun birazcık da ilgisine göre materyali şekillendirmeye çalışıyorum açıkçası.” (O/20/785-790) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Öğretmen ve odyolog katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, materyal seçimini etkileyen bir diğer etmenin kendilerinin materyale erişim kolaylığı olduğu bulgusuna ulaştırmıştır (Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, O2). Katılımcı öğretmenlerden Ö10, eğitim öncesinde kullanacağı materyali seçmesinde, çalıştığı kurumun materyal kaynağının etkisine ilişkin deneyimini

“Kurumun bir materyal odası vardı. Oradan seçiyordum materyalleri. Genelde bebeklerin geldiği saat bellidir ve aramızda bir yarış oluyordu arkadaşlarla. Kim hangi materyali alacak diye burada belirli olan şu oluyordu: Hangi materyali en yaratıcı şekilde nasıl kullanabilirim?” (Ö/99/3953-3956)

ifadeleri ile materyal seçiminde çalıştığı eğitim kurumunun olanaklarını dikkate aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde O2 “Kocaman bir materyal dolabımız vardı. Ortak kullanım alanında düşünün. Yine bu hedef doğrultusunda zaten hazır bir şekilde alıp hatta imza bile atıyoruz...Alıp seansa başlamadan önce hazır bir şekilde bulunduruyoruz.” (O/10/380-384) ifadeleri ile materyal seçiminde kendisinin materyale erişiminin ön planda olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen katılımcılardan Ö5, Ö7, Ö8 materyal seçiminde ailenin materyale erişiminin kolaylığını dikkate aldıklarını belirtmiştir. Ö7 süreçte kullanacağı materyali tercih etmesinde ailenin erişimini dikkate almasına ilişkin deneyimini;

“Ne kullanıyorsak ailelere soruyorum: “Bu haftaki konumuzun içeriği budur. Çocuğumuzu bu yönde geliştireceğiz. Sizde bu materyal var mı?” Örneğin; marakas sallama. Yok diyebilir aile ya da almaya yönelebilir. “Yoksa” diyorum, “Pet şişenin içerisine bir şeyler koyup sallayabilirsiniz.”” (Ö/68/2690-2697)

şeklinde aktarmıştır. Ö8 bu konudaki düşüncesini

“...evdeki her şeyin materyal olduğunu anlatıyorum. ...Biliyorsunuzdur Ling sesler çıkarmak için arabaya ihtiyaç duyarız. Aileye diyorum ki: “İllaki arabayla “a” sesi çıkmayabilir. Bunu bir bardakla, biberonu ağzına götürürken veya evde olan herhangi bir nesneyle yapabilirsiniz.”” (Ö/79/3139-3148)

ifadeleri ile dile getirmiştir.

İki öğretmen (Ö9, Ö10) ve bir odyolog (O3) katılımcı materyal seçerken materyalin işitsel uyarana sahip ve dikkat çekici olmasını göz önünde bulundurduklarını ifade etmiştir. O3 materyal tercihinde işitsel uyarıyı dikkate almasına ilişkin görüşünü “Bir yaşındaki bir çocuk için daha sesli uyaranlar, ışıklı materyaller daha dikkat çekici oluyor.” (O/20/783-784) ifadeleri ile dile getirmiştir. Ö9, tercihinde materyalin işitsel uyarana

sahip olmasının tercihine etkisini; “İlk zamanlarda işitsel uyarının daha fazla olduğu oyuncakları tercih etmeye çalışıyorum. ...Hem çocuğun dikkatini çekmeye yönelik hem de oradaki sesin farkına varıp varmaması ile ilgili olarak.” (Ö/90/ 3588-3592) cümleleri ile ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö1 materyal seçimini etkileyen bir diğer etmeni; materyalin birden fazla gelişim alanını desteklemesi şeklinde ifade etmiştir. Ö1 materyalin birden fazla gelişim alanını destekleyecek şekilde seçiminin gerekçesini “...çocuk işitme engelli, cihazla geliyor ama bir taraftan da çocuğun bazı şeyler için kritik yaşı. Onlar da geçiyor; dil gelişimi, kaslar, ince kaslar... Materyal seçerken çok daha fazla amaca hizmet edebilecek materyaller seçiyoruz.” (Ö/3/106-113) şeklinde açıklamıştır.

3.1.2. Eğitim yürütme süreci

3.1.2.1. Uygulamalar

Gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda ilgili süreci yürüten öğretmenlerin ve odyologların; ebeveyni süreç içerisinde çocuğuyla doğru etkileşim kurmayı öğrenmesi gereken bir paydaş olarak görüp bu doğrultuda aile eğitimi sürdüren ve uygulamalarını çocuk ile gerçekleştirip aileyi bilgilendirerek sürecin paylaşıldığı iki farklı uygulaması ile karşılaşılmıştır.

Süreçte ebeveyne çocuğuyla doğru etkileşim kurmayı öğretmek üzerinden aile eğitimi sürdüren öğretmenlerin (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve bir odyologun (O2); ebeveynlerin de çocukları ile eğitim ortamında yer almalarını tercih ettikleri ve çocuğun gelişimini destekleyecek davranış stillerinin ebeveyne kazandırılmasını amaçlayan uygulamalar yürüttükleri tespit edilmiştir.

Bunun yanında doğrudan çocuk ile etkileşim sürdüren öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3; ebeveynleri, çocuk ortama alışana kadar bir süre eğitim ortamına aldıkları, çocuğun alıştığını düşündüklerinde ebeveynin ortamda bulunmamasını tercih ettikleri, bilgilendirme ve yönlendirme gibi uygulamalar ile ebeveynleri sürece dahil etmeye çalışsalar dahi uygulamalarını doğrudan çocukla gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Süreci bu şekilde yürüten öğretmenlerin üçünün de MEB tarafından sağlanan özel eğitim sertifika programlarını tamamladıkları dikkat çeken bir bulgudur.

Öğretmenlerden Ö4, ilgili süreçte yürüttüğü eğitim uygulamalarında ebeveynin gözlemci olarak ortamda bulunmasını tercih ettiğini ancak bunun ebeveynden ebeveyne

göre farklılaştığını dile getirmiştir. Uygulamalarını doğrudan çocukla gerçekleştirerek ebeveyni bilgilendirdiğini belirtmiştir. Ö4'e göre aile eğitimi, yalnızca ebeveynle ayrı bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi gereken bir uygulamadır.

Yapılan görüşmelerden, uygulamalarını aile eğitimi şeklinde sürdüren öğretmenlerin (Ö5, Ö6 Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve bir odyologun (O2), eğitim ortamında ebeveynlerden en az birinin bulunmasını tercih ettikleri bulgusuna istinaden Ö5, ebeveynin eğitim ortamında bulunmasını tercih ettiğini belirtirken uygulama deneyimini; “Haftada iki saat dersimiz varsa bir saatinde ben ders yaptım ama asla anneyi sınıf ortamından uzaklaştırmadım. Her zaman için aile sınıf ortamının içindeydi. Onun dışında da bir saatte aile eğitimi yaptık.” (Ö/51/2007-2012) cümleleri ile dile getirmiştir. Ö8 anneye ek olarak babanın da eğitim ortamında bulunmasını tercihine ilişkin deneyimini “Çocuk eğer bir yaşında gibi geliyorsa genelde anneyle beraber geliyor ya da ben özellikle babaların da dahil olmasını istiyorum. Babaya da diyorum ki en azından ayda bir kere iş yerinden izin alsın ve bizim dersimize dahil olsun.” (Ö/80/3159-3161) şeklinde ifade etmiştir. Odyolog katılımcılardan O2 ailenin ortamda yer almasına ilişkin düşüncesini “Mutlaka aile ile alıyoruz bir kere. Benim hiç ailesiz aldığım çocuk olmadı. Spesifik, birkaç çocuğum vardı. ... aile işbirliğine açık değilse almıyorum almazsam ve yaşı da 3 yaş da değil daha büyük yaşta oluyor. 0-3 yaşta mecbur alıyoruz çünkü iş ailede.” (O/11/392-395) ifadeleri ile aktarmıştır.

Uygulamalarını doğrudan çocukla yürüten öğretmenler ve odyologların, ebeveynlerin eğitim ortamında bulunmasını tercih etmedikleri veya bazı durumlarda ebeveynin talebi doğrultusunda şekillendirdikleri ulaşılan bulgular arasındadır. Ö1, eğitim sürecinin başında ebeveynlerin eğitim ortamında yer almasını sağlayıp bilgilendirerek sonraki süreçte çocuğun dikkatini dağıttığını düşünmesi gerekçesiyle eğitim ortamında bulunmamasını tercih ettiğini belirtmiştir. Tercihine ilişkin deneyimlerini “...Aile istediği kadar gelebilir de ama ilk 2-3 ay genelde zorunlu tutuyorum. İsteddiği kadar gelebilir dediğimizde de 2-3 aydan sonra sınıfa almıyoruz. Sınıf dışında kapıda bekleyebilir. Çünkü çocuğun dikkatini dağıtıyor bir yerden sonra.” (Ö/1/13-15) cümleleri ile dile getirmiştir. Ö2 çocukla birebir yürüttüğü süreçte ebeveynin eğitim ortamında bulunmamasına yönelik tercihinin “İlk haftalarda annesiyle birlikte derse aldık. Daha sonra yavaş yavaş farklı bir sınıfa aldık, sadece ders arasında görmesini sağladık.” (Ö/18/675-680) şeklinde aktarmıştır.

Süreçte ebeveyne çocuğuyla doğru etkileşim kurmayı öğretmek üzerinden aile eğitimi sürdüren öğretmenlerin ve bir odyologun ebeveynlere kazandırmak istedikleri davranışlar; ebeveyne dinleme basamakları ile dinleme etkinliklerinin öğretilmesi (Ö5, Ö8, Ö9, O2), ebeveynlere günlük rutinlerdeki sözel dili kullanma fırsatlarından yararlanmanın öğretilmesi (Ö7, Ö8), ebeveynlere çocukları ile oyun/şarkı, hikaye kitabı okuma gibi yapılandırılmış bağlamlarda etkileşimin öğretilmesi (Ö7, Ö9, Ö10), bilgilendirme ve yönlendirme alt kategorileri altında toplanmıştır.

Ebeveyne çocuğuyla doğru etkileşim kurmayı öğretmek üzerinden aile eğitimi sürdüren öğretmenlerin (Ö5, Ö8, Ö9) ve odyolog katılımcılardan biri (O2), ebeveynlere çocuklarının dinleme becerilerinin geliştirecek davranışların öğrettiklerini belirtmişlerdir. Ö8 ilgili duruma ilişkin uygulamalarını;

“Oyunun ne olduğunu anlatıyorum. Diyorum ki: “Ses var ses yok oyunu, bu oyunla çocuğun sesi fark edip fark etmediğini, çocuğun sesi algılayabilip algılayamadığını öğreneceğiz, bu oyunun amacı budur. Siz de evde şu materyalleri kullanarak, aynı benim gösterdiğim teknikte uygulayabilirsiniz.”” (Ö/80/3163-3167)

cümleleri ile ifade etmiştir. O2 uygulamalarını dil ve dinleme becerilerini desteklemeyi ailelere öğretirken izlediği yolu

“...bir kutu hazırlıyorum çevresel seslerin olduğu. Kâğıt, tef, bardağın içinde bir çingiraktır, bozuk para koyuyorum, ne bulursam. ...Mutlaka o sesleri çıkarıp tek tek dinlettirip ana hedefime yönelik çalışma oluyor. Onu çalıştıktan sonra annenin nasıl dil vermesi gerekiyor buna yönelik çalışıyoruz.” (O/11/401-408)

şeklinde aktarmıştır.

Aile eğitimi sürdüren öğretmenler ve bir odyologun, ebeveynlere çocuklarının gelişimlerini desteklemek üzere kazandırmayı hedeflediklerini ifade ettikleri bir diğer davranış; günlük rutinlerdeki dil fırsatlarından yararlanabilmenin ebeveynlere öğretilmesidir. Ö7 günlük rutinlerdeki dil fırsatlarından yararlanmayı ailelere öğretebilmek için yaptığı uygulamaları

“Mesela bulaşık yıkıyorsun, çocuk da yanına gelmiş arkandan bakıyor. ... Arkasından “Aa annecim bak ben bulaşık yıkıyorum yemek yemiştik ya, onun bulaşıkları kaldı...” diye. ...Aileleri ...çok baskılıyorum: günlük rutinlerinizde çocuğa dil verin. Aynı zamanda günlük rutinlerinize de çocuğu katmaya çalışın.” (Ö/70/2752-2762)

ifadeleri ile dile getirmiştir.

Aile eğitimi sürdüren öğretmenlerin ve bir odyologun ebeveynlere kazandırmayı hedefledikleri bir diğer kazanım ebeveynlerin oyun/şarkı gibi yapılandırılmış bağlamların oluşturulmasının öğretimi olarak alt bir kategoride birleşmiştir. Katılımcı öğretmenlerden

Ö7, uzaktan eğitim yolu ile sürdürdüğü aile eğitimlerinde ebeveynlere dil gelişimini desteklemek üzere çocukları ile şarkı söylemeyi öğretirken izlediği yolu;

“Diyorum ki: “Küçük kırmızı balık şarkısını vermişim. Bunu söylediniz mi? Bu şarkıyı nasıl söylediniz? El hareketlerini yaptınız mı? Küçük bir kırmızı balık oluşturdunuz mu kendiniz kartondan? “Beraber kırmızı balığı hadi çizelim. Hadi keselim.” gibi yaptığınız işin dilini verdiniz mi?” (Ö/69/2711-2725)

ifadeleri ile anlatmıştır. Ö9, ebeveynlere çocukları ile oyun oynamayı öğretirken yaptıklarını;

“Bir itfaiye oyuncağı vardı önce sesi verdim; “Nani nani!” Çocuk bakınmaya başladı, hop itfaiye arabası geldi. “Aa bak itfaiye geldi! Nani nani!” götürdüm. Sonra aileye döndüm: “Bu şekilde; önce ses, sonra görsel, sonra ses ve görseli birlikte verirseniz çocuğun hem dikkatini çekmiş olacak hem de görselle sesi eşlemiş olacak.” diye. Sadece aile otursun izlesin mantığıyla değil, mümkün olduğunca yaptığım şeyi neden yaptığımı, sebebini de anlatmaya çalışıyorum.” (Ö/92/3665-3671)

şeklinde aktarmıştır. O2 ebeveynlere oyun oynamayı öğretme konusundaki etkileşimini; ““Annesi hadi alın oynayın bakalım.” diyorum. ...Oyun kurmayı bile bilmiyorsa bir kere oyun çalışıyorum. Ben yapıyorum önce, benden görüyor...Bir kere benden görüyor sonra ben anneye paslıyorum. Anne devam ediyor.” (O/12/468-476) şeklinde aktarmıştır.

Ebeveynlerle aile eğitimi şeklinde uygulama sürdüren öğretmenlerin uygulamalarından biri de ebeveynlere hikâye kitaplarının kullanımınıdır. Ö7 ebeveyne çocuğu ile hikâye kitabı kullanmayı öğretirken gerçekleştirdiklerini

““Aa burada ördek varmış, vak vak dedi.” diyorsun, ona öğretiyorsun. ... “Aa burada Ayşe varmış, Ayşe ne yapıyormuş?” “Ayşe oyun oynuyor. Kimle? Arkadaşlarıyla oyun oynuyor.” Hikayedeki akışa göre ilk önce eylemden başlayarak neler yapmaları gerektiğini anlatıyorum etkileşimli hikâye kitabı okumada.” (Ö/71/22784-2792)

ifadeleri ile aktarmıştır. Ö10 ebeveynlere hikâye kitabı kullanmayı öğretirken gerçekleştirdiği uygulamalarını; “... Taşıtlar üzerine bir kitap oluyordu tren geliyordu “çuf çuf çuf” diyerek biz çekebiliyorduk. Bunu görünce ailenin de ilgisini çekiyordu. “Şimdi anne de çeksın”. Anne de çekiyordu “çuf çuf çuf” diyerek ses çıkarıyordu.” (Ö/101/4029-4034) şeklinde aktarmıştır.

Görüşme yapılan odyologlardan ebeveynlere çocukları ile hikâye kitabı bakma/okuma etkinliklerinin öğretimine dair bir uygulama bildirilmemiştir. Yalnızca O3 ebeveynlere materyal önerirken hikâye kitaplarını da önerdiğini

“Dediğim gibi sesli, daha çok o küçük çocuklarda sesli oyuncaklar, dikkati çekebilecek şekilde ışıklı uyaranlar ve iki yaş grupları falan daha böyle görsel hikaye kitapları üzerinden çocuklarına böyle anlatabilirler. Resimler üzerinden bir hikâye anlatır gibi çocuğun dinlemesini sağlayabilirler.” (O/23/887-890)

cümleleri ile dile getirmiştir.

Uygulamalarını aile eğitimi şeklinde sürdüren öğretmenlerin ve bir odyologun bu süreçte sürdürdükleri bir diğer uygulamanın aile/ebeveyn bilgilendirmesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda; çocukları ile sözel iletişim kurmalarının dil gelişimi açısından önemi ve gereksinimi hakkında, eğitim ortamında uyguladıklarının günlük yaşama uyarlamaları hakkında ebeveynleri bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö5 aileleri günlük yaşamda sözel dil kullanımı konusunda teşvik edilmesi konusunda yaptığı bilgilendirmeyi “Hep söylediğim şey: “Biz bu konuda sadece sizin rehberiniziz. Burada yaptığım eğitimle çocuğunuzu asla ileri taşıyamam. ...Eğer dil gelişimini ileriye taşımak, çocuğunuzun çok güzel bir şekilde konuşmasını istiyorsanız evde onu konuşmaya teşvik etmeniz gerekiyor.”” (Ö/51/1974-1978) şeklinde aktarmıştır. Ö8 uygulamalarının günlük yaşama uyarlama konusunda aileye yaptığı bilgilendirmeleri

“Oyun esnasında aileye bildirimler veriyorum. “Bakın burada bunu yaptım, şu yüzden yaptım.” gibi. Oyunun sonunda da aileye süreçle ilgili bilgi veriyorum. “Bugün çocukla şunları yaptık. Şu yüzden yaptık. Siz de evde şu materyallerle bu oyunu oynayabilirsiniz.” diye aileye telkinlerde bulunuyorum.” (Ö/81/3191-3196)

cümleleri ile dile getirmiştir. Ö2, çocuğun dinleme becerilerini desteklemek üzere ev ortamında yapılabilecekler hakkında yaptığı bilgilendirmeyi “Sonunda anneye bilgi veriyorum: Evde şunları yapın: “Yastığın altına sesli bir oyuncak saklayın, bir anda çalınca fark edecek mi sesi? Sesi duyduğunuzda kulağınıza götürün “Aa duydun mu?”” (O/11/411-414) ifadeleri ile aktarmıştır.

Uygulamalarını aile eğitimi şeklinde sürdüren öğretmenlerin ve bir odyologun bu süreçte yürüttükleri bir diğer uygulamanın yönlendirme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ö9, ebeveynleri ihtiyaçlarına göre öğrencinin yaralanabileceği okullara ve oyun gruplarına yönlendirdiğini “2,5 yaş olan öğrencilerimde bu ara mesela paylaşmayla ilgili çok ciddi sorunları olan öğrencim var. Hiçbir şeyi paylaşmak istemiyor, yeni kardeşi oldu. Kardeş zaten onu iyice sıkıntıya soktu, böyle bir durumla karşılaştığı için mesela oyun gruplarını önerdim.” (Ö/93/3691-3701) ifadeleri ile paylaşmıştır. Ö8 ebeveynleri; kitap,

video, sosyal medya, sivil toplum kuruluğu gibi çeşitli bilgilendirici kaynaklara yönlendirdiğini

“... “şu kitapları alabilirsiniz. Sosyal medyada sizinle aynı süreci yaşayan insanların olduğu gruplar var, dernekler var. Dahil olabilirsiniz.” diyorum ...Aslında aileye bu durumun olağanüstü bir durum olmadığını, dünyada sadece onun başına gelmediğini, onun gibi birçok ailenin bu durumu yaşadığını anlatmaya çalışıyorum.” (Ö/78/3123-3128)

ifadeleri ile aktarmıştır.

Uygulamalarını aile eğitimi şeklinde sürdüren öğretmenlerin ve bir odyologun ebeveynleri yönlendirdikleri bir diğer alan ise psikolojik destek hizmetleri olarak ifade edilmiştir (Ö7, Ö8, Ö9, O2). Ö7 uzaktan eğitim yolu ile sürdürdüğu uygulamalarında aileleri psikolojik desteğe yönlendirme deneyimini

“Online projemiz devam ediyorken projemizde psikoloğumuz da vardı ve psikoloğumuzun işitme engelli çocuğu da vardı. Damdan düşenin halini damdan düşen anlar maksadıyla çıkmıştık zaten bu yola. Biz anlayamayız ama o psikoloğumuz onları anlayacaktı. O yüzden psikoloğumuzla da görüştüyorduk zaten kendilerini.” (Ö/71/2810/2814)

ifadeleri ile aktarmıştır.

Uygulamalarını doğrudan çocuk ile sürdüren öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,) ve odyologlara (O1, O3) ilişkin ulaşılan bulgulardan biri; aile eğitimi ilgili süreçten bütünüyle bağımsız olarak değerlendirdikleri için aile eğitimi gerçekleştirmedikleri ve aile eğitimi uygulamak için zaman ve uzman açısından desteğe ihtiyaç duyduklarıdır. Ö1 ilgili süreçte aile eğitimi uygulamaları yürütmemesini belirtmiştir. Durumun gerekçesini “...aile eğitimimiz için bir programımız yok, Milli Eğitimin de böyle bir programı yok. ...Yani ben öğretmenlerimden, personelimden, bırakıp aile eğitimi yapmaya uğraşsam bu sefer eğitimi aksatacağım.” (Ö/4/131-141) ifadeleri ile aktarmıştır.

Çocukla birebir eğitim sürdüren öğretmenlerin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) ve odyologların (O1, O3) uygulamaları; ebeveyn bilgilendirme, çocukla birebir sürdürdükleri dil gelişiminin destekleyecek uygulamalar ve yönlendirme başlıkları altında birleşmiştir. Bilgilendirme için ebeveynlere çeşitli konularda bilgi aktardıklarını, dil gelişimini desteklemek üzere çocukla birebir olarak; dinleme etkinlikleri gerçekleştirdiklerini, eğitim öncesinde hedef sözcükler belirleyerek kullandıklarını, günlük yaşamdaki sözcüklerin tekrar ettirdiklerini/taklit uygulamaları yaptırdıklarını, çevredeki dil fırsatları üzerinden çocuk ile diyalog gerçekleştirdiklerini, günlük yaşamdaki kavramları içeren oyunlar oynadıklarını ve bunların dışında ebeveynleri çeşitli ihtiyaçlarına göre yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ö3 ailenin eğitim sırasında yapılanlar hakkında bilgilendirildiğini “...bu son haftalarda annesini farklı sınıfa alıyoruz. Ders aralarında sadece görüşüyorlar ve dediğim gibi yani veli ile zaten iş birliği halindeyiz. Burada yaptığımız şeyleri biz kendisine iletiyoruz o da evde yaptığı şeyleri aynı şekilde video fotoğraf olarak.” (Ö/20/756-761) şeklinde dile getirmiştir. Ö3, yaptığı bilgilendirmeleri “Yaptığım etkinlikleri, zaten BEP dosyalarını hazırlıyoruz biliyorsunuz, veli bilgilendirme formları var. İşte onların genelde fotoğraflarını çekip yolluyorum ya da videolar çekiyorum genelde ailelere atıyorum. Bazı ailelerim çok ilgili, şey yapıyorlar, gelmeseler bile. Atıyorum onları, bilgilendiriyorum.” (Ö/28/1098-1100) cümleleri ile dile getirmiştir.

Katılımcı iki öğretmen anne-baba dışındaki aile bireylerinin bilgilendirildiğini dile getirmiştir. Ö1 konuya ilişkin;

“Anne baba buralarda bazen uygun seviyede olamayabiliyor. O zaman da okula devam eden herhangi bir kardeş olur, ablası olur, abisi olur belirli bir yaştan üstünde ise, bizi anlayabilecek düzeyde ise onları çağırıyoruz. Ev ortamında çocuğa faydalı olacak şekilde düzenlenmesini konuşuyoruz.” (Ö/2/31-38)

ifadeleri ile anne baba dışındaki aile bireylerini de bilgilendirdiğini aktarmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden Ö4, çalıştığı eğitim kurumunda ebeveynler tarafından belirlenen konu çerçevesinde bilgilendirme konferansları düzenlendiğini belirtmiştir. Bu deneyimini “Ayda bir çalıştığım birimde konferans tarzı, ailelere şu konuda anlatacağız diye konularımız vardı. Orada örnek veriyorum; “Cihaz nasıl kullanılmalıdır?”, konu sadece. Aileyi eğitir mi bilinmez.” (Ö/39/1550-1554) cümleleri ile aktarmıştır.

Uygulamalarını doğrudan çocukla sürdüren öğretmenlerin ve odyologların; dil gelişimini desteklemek üzere çocukla dinleme etkinlikleri gerçekleştirdikleri (Ö2, Ö4, O1, O3), eğitim öncesinde hedef sözcükler belirleyerek kullandıkları (Ö4), günlük yaşamdaki sözcükleri tekrar ettirdikleri/taklit uygulamaları yaptırdıkları (Ö2, Ö3, Ö6), çevredeki dil fırsatları üzerinden çocuk ile diyalog gerçekleştirdikleri (Ö4), yapılandırılmış oyunlar oynadıkları (Ö1, Ö3, O1) bulgusuna ulaşılmıştır. O1 çocukla birebir sürdürdüğü dinleme oyunlarına ilişkin deneyimlerini “0-3 yaş çok küçük oldukları için oyun oynuyoruz. ...Masanın altına çocukla beraber giriyorduk. Ses çıkarıp saklanıyorduk. Sesi durdurunca “Aaa ses yok duydun mu? Hadi çıkalım.” . . . Ya da farklı şeylerden ses çıkarıyordum. “Bak onlar ses, ses var, farklı, duyuyor musun?”” (O/2/54-56) ifadeleri ile aktarmıştır.

Ö4 eğitim öncesinde hedef sözcük belirleyerek süreci ilerletmesine ilişkin deneyimini “Kafamdaki akış hep belliydi. Hedef kelimeler vardı, hedef eylemler vardı. O eylemleri ders içinde sık sık kullanmaya çalışırdım.” (Ö/38/1488-1486) şeklinde dile getirmiştir. Ö2 günlük yaşamdaki kullanılan sözcüklerin tekrar ettirilmesi için yaptıklarını “Mesela bazı kelimeleri söyletmeye çalışıyorum baba, gel. “Kar”ı mesela çok güzel söylüyor. “Kar” söyle deyince kendisi de söylüyor. Bu tarz küçük küçük kelimeleri söyleyebiliyor, hece halinde” (Ö/19/732-734) cümleleri ile aktarmıştır. Ö3 günlük yaşamdaki kavramları kullanarak oynadığı oyunlara ilişkin deneyimlerini “Ben kavram çalışıyorum, sesleri çalışıyorum. Kavramları alıyor genelde. O kavramlarla birlikte oyun oynuyoruz.” (Ö/27/1037-1038) ifadeleri ile dile getirmiştir. O1 çocukla birebir sürdürdüğü oyunlarını “Çiftlik kuruyoruz ya da saklama yöntemini uyguluyorum. ...Hayvanların hepsini tekrar saklayıp hepsini yerlerine koyup o an ne yapıyorlarsa: “Yemek yiyor. Balık mesela, balığı bulduk, balık yüzüyor”” (O/3/90-95) şeklinde uyguladığını aktarmıştır. Ö4 çocuk ile çevredeki çocukla etkileşim kurulabilecek sözel dil fırsatları yaratılarak üzerine gerçekleştirdikleri diyalogları;

“...çalıştığım ikinci kurumda konu bazı ilerlediğimiz için tüm birim aynı konuya çalışırdık. Ocak ayının konusu kışsa, küçük çocuklar kışla ilgili bir atkı boyuyordu. Büyük çocuklar tüm kıyafetlerin olduğu bir etkinlik yapıyordu. İşte; “abiler, ablalar tüm kıyafetleri yapmış. Biz ne yaptık? Atkı yaptık?” gibi.” (Ö/38/1533-1538)

şeklinde aktarmıştır.

Çocukla birebir eğitim sürdüren öğretmenlerin ve odyologların bir diğer uygulaması, aile eğitimi sürdürenlerle benzer şekilde yönlendirmedir. Ö3 aileyi psikolojik destek birimine yönlendirdiğine ilişkin deneyimini “...zaten özel eğitim kurumlarında ya da okullarda psikolojik danışman bulunuyor. Öğrencimi ilk önce kendim anlamaya çalıştım. Anlamadığımda... psikolojik rehberlik kısmına yönlendirdik. (Ö/30/1137-1143) cümleleri ile dile getirmiştir.

3.1.2.2. Değerlendirme

Araştırma kapsamınca öğretmen ve odyolog katılımcıların, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim sürecinde değerlendirme için yaptıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ve odyologların uygulamalarının aile eğitimi veya süreci doğrudan çocuk ile ilerletmesine göre ebeveyni değerlendirme durumlarının değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak aile eğitimi sürdürdüğünü ifade edip süreç

içerisinde ebeveynin gelişimine yönelik değerlendirme yapmadığını ifade eden bir öğretmen (Ö6) bulunduğu gibi aile eğitimi yapmayıp ebeveynin süreç içerisindeki gelişimini değerlendirdiğini ifade eden bir öğretmen de (Ö4) bulunmaktadır. Bunun yanında iki uygulama stilinde de çocuğu değerlendirmek üzere referans alınan birtakım veri kaynakları belirlenmiştir.

3.1.2.2.1. Çocuğun değerlendirilmesi için yapılanlar

Öğretmenler ve odyologların çocuk değerlendirmesi yaparken dikkate aldıkları veri kaynakları; çeşitli değerlendirme araçlarından edinilen veya kendilerinin oluşturdukları kontrol listeleri, görüşmeler, gözlemler ve çeşitli uzmanlık alanlarından gelen değerlendirmelerin dikkate alınması olarak alt başlıklarda birleşmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden sekizi çocuğun gelişim değerlendirmesinde kendi oluşturdukları, erken eğitim programlarından veya işitme cihazı/koklear implant markalarının içeriklerinden edindikleri kontrol listelerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Ö6 bu deneyimini;

“...eğitimlerimizi ilerletiyorduk, birkaç haftaya dönüp baktığımızda bir liste oluştuyordum ben. Küçük Adımlar, biliyorsunuzdur kaynakları, ben daha çok oradan ilerliyordum. Son değerlendirmesini aileye de vermiştim. İleride aile de görüyordu ilerlemesini. Orada bir belli bir periyodik cetvele göre geçiyorduk biz.” (Ö/64/2517-

2521) ifadeleri ile aktarmıştır. Katılımcı öğretmenlerden Ö5 kontrol listelerini kullanımına ilişkin “...bazı testler var elimde. ... Testlerin içinde de yine aynı şekilde sesin inceliğini, uzun-kısalığını fark etme, daha sonra bu tamlamalar. Genelde bu matrisler bisler, bu testlerle çocukların değerlendirmelerini alıyordum.” (Ö/53/2095-2103) ifadeleri ile deneyimlerini aktarmıştır.

İki öğretmen ve bir odyolog öğrencinin gelişimini değerlendirmede aile ile yapılan görüşmeleri de dikkate aldıklarını ifade etmiştir. O1 değerlendirmede aile görüşlerini dikkate aldığını “ Aileden aldığım bilgilere yönelik yapıyorum. ...Onların konuştukları bütün sözcükleri ben duyamayabiliyorum. ...Daha doğrusu veliye soruyorum: “Hangi kelimeleri var? Hangi kelimeleri çıkarıyor?”” (O/5/1168-174) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Altı öğretmen ve bir odyolog çocuğun gelişimini değerlendirirken gözlemlerinden ve bu gözlemlerine ilişkin kayıtlarından faydalandıklarını belirtmiştir. Ö4 süreç içinde aldığı gözlem notlarını değerlendirme sürecinde kullanmasına ilişkin deneyimlerini“...oyun oynayalım, şunu yapalım derken not tutma fırsatları ile “evet bekliyor, göz ilişkisi var, sıra alıyor, iletişime niyetli.” Fırsat verip bakalım ses çıkaracak

mi, bir şey söyleyecek mi, daha sonra eğer çocuktan dönüt varsa kaydediyorum...” (Ö/42/1645-1646) paylaşımlarında bulunmuştur. Benzer şekilde Ö5, değerlendirme aşamasında çocuğa yönelik gözlemlerini kaydettiği defterin kullanım şekline “Ders içindeki durumları da benim için çok büyük bir etken. Her zaman çünkü defter tutarım çocuklar hakkında. O defterde yapabildikleri, yapamadıkları, az önce de bu bahsettiğim eğitim sırasında, çocukların defterine ön sayfasına her zaman yazarım.” (Ö/54/2104-2107) ifadeleri ile bahsetmiştir.

İki öğretmen ve bir odyolog, bir diğer gözlem yapma yolu olarak ebeveynlerden video istediklerini ve sergilenen davranışları önceki videolarla karşılaştırarak yorum yaptıklarını belirtmiştir. Uygulamalarını çevrimiçi platformlarda aile eğitimi uygulaması ile gerçekleştiren katılımcı Ö7, çocuğu değerlendirirken ebeveynlerden ev ortamına ilişkin istediği videoların kullanım şeklini “Çocuklar küçük yaşta oldukları için, bir de online olduğu için değerlendirmem ciddi manada zor oluyor. Ama şuna bakıyoruz; aileler video atıyorlar. İlk attıkları video ile sana son attıkları video arasında dağlar kadar fark oluyor.” (Ö/72/2851-2862) cümleleri ile dile getirmiştir. O3 video karşılaştırmaları üzerinden yaptığı değerlendirmeyi “...ailelerden video çekmelerini istiyordum. Bu, çocuk işitme cihazı kullanmaya ya da implant kullanmaya başladığı zamandan bu zamana ne kadar yol kat etti bunlarda çok yol gösterici oluyor.” (O/26/1019-1026) ifadeleri ile aktarmıştır.

Öğretmen ve odyologların değerlendirme alanları genel itibari ile eğitsel açıdan dinleme ve dil gelişimine yönelik değerlendirmeler olarak kendi göstermektedir. Ancak çeşitli katılımcılar tarafından değerlendirmelerinde farklı uzmanlık alanlarının görüşlerinin de dikkate alındığı bildirilmiştir. Bu doğrultuda bir öğretmen ve bir odyolog, hizmet alınan farklı öğretmenlerin görüşleri, odyolojik değerlendirme doğrultusunda sunulan öneriler gibi çeşitli uzmanlardan gelen görüşleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Ö9 çocuğun gelişimini değerlendirirken hizmet alınan farklı öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığını “...kendimce notlar alıyorum sonra diğer öğretmen arkadaşımızla da görüşüp ortak bir konuda vakıf olup bu şekilde değerlendirmemizi yapıp aileyi de bilgilendiriyoruz” (Ö/93/3724-3726) ifadeleri ile dile getirmiştir. Ö10 odyolojik değerlendirmeyi dikkate aldığını ifade eden öğretmenlerden biridir. Konuya ilişkin deneyimlerini “Üç ayda bir öğrencilerimizi biz değerlendirirdik. Zaten odyologa gidip gelirlerdi ve biz o değerlendirme sonuçlarımızı da koyardık içerisine yani defterine de yazardık. Bu bizim için de çok yönlendirici olurdu.” (Ö/104/4149-4151) şeklinde aktarmıştır.

3.1.2.2.2. Ebeveynlerin değerlendirilmesi için yapılanlar

Elde edilen bulgulara göre odyologların ve öğretmenlerin ebeveyn değerlendirmeye ilişkin görüş ve deneyimleri süreçte aileyi eğitimi yapıp yapmamalarına alıp almamalarına göre değişiklik göstermektedir. Katılımcı öğretmenler ve odyologlardan süreci çocuğu odağa alarak sürdürenlerin ebeveynleri değerlendirmedikleri, aileyi eğitimi uygulayanların ise gözlemler, hizmet alınan diğer öğretmenlerle yapılan görüşmeler veya ebeveynlerin kendileri ile yaptıkları görüşmeler üzerinden gelişimi değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Dört öğretmen ve bir odyolog ebeveynlerin gelişimine hizmet edecek amaçlar doğrultusunda eğitim sürdürmediklerinden ebeveynleri değerlendirmediklerini belirtmiştir. Ö1 bu görüşünü “Ebeveyni biz çok değerlendiremiyoruz. Onu diyebilirim net bir şekilde. Şimdi olan şeyler başka, ideal şeyler başka ama biz ebeveynleri değerlendiremiyoruz yani.” (Ö/10/393-396) ifadeleri ile paylaşmıştır.

Öğretmenlerin ebeveynin gelişimi hakkında yorum yaptıkları değerlendirme veri kaynaklarından biri kendi gözlemleridir. Ö5 yaptığı gözlemler, bu gözlemlere ilişkin aldığı notları ve kullanım şeklini “...Birinci haftadan beşinci haftaya gelene kadar o değerlendirme ölçeklerine aldığım notlarla çocukların dosyasına koyuyorum, daha sonrasında da iyi bir ilerleme kat ettiyse anne, her zaman için gösteriyordum.” (Ö/54/2118-2126) cümleleri ile dile getirmiştir.

Çocuğun gelişimini değerlendirmede yapılanlara benzer şekilde bir öğretmen ebeveynleri değerlendirirken de hizmet alınan diğer öğretmenlerle ebeveynin gelişimi hakkında yapılan görüşmeleri dikkate aldığını ifade etmiştir. Ö10 durumu “Ebeveyn değerlendirmesi daha çok gözlem üzerinden oluyordu açıkçası. Yani bunda en çok aynı öğrenciyi paslaştığımız öğretmenle yapıyorduk.” (Ö/104/4171-4172) şeklinde ifade etmiştir.

3.1.2.3. Yaşanan zorluklar

Araştırma kapsamınca öğretmenlerin ve odyologların 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ve aileleri sürdürdükleri eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorluklara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin ve odyologların yaşadıkları zorluklar; öğretmen/odyolog yeterliliklerinden kaynaklı zorluklar, ebeveynlerden kaynaklanan

zorluklar, mevcut eğitim sisteminden kaynaklandığı düşünülen zorluklar olarak kategorilerde birleşmiştir.

3.1.2.3.1. Öğretmen/odyolog yeterliliklerinden kaynaklanan zorluklar

Dört öğretmen ve bir odyologun farklı bir uzmanlık alanından mezun oldukları için zaman zaman ilgili yaş döneminin gelişim özelliklerine ve ilgili süreçteki çocukların eğitimlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları gerekçesiyle zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olup MEB tarafından sağlanan özel eğitim sertifikasına sahip öğretmenlerden Ö2 deneyimlerini;

“...okul öğrencilerimde sınıf öğretmenliği mezunu olduğum için çok iyiyim ve bayağı yol kat ettik. Ama Ayşe, 9-10 aylık, annesinden bile ayrılamıyor, derse aldığımız süreçte çok zorlanıyor. Belki 1-2 yaşında olsaydı biraz daha iletişim kurabilirdik. Bilmiyorum yine de zorlanıyorum herhalde bebek olduğu için.” (Ö/23/862-868)

ifadeleri ile aktarmıştır. Odyolog katılımcılardan O1 çocuğun gelişim dönemi özelliklerine dair yeteri kadar bilgi sahibi olamayışından kaynaklı yaşadığı zorluğu “Beni ne kadar anladığından emin olamıyorum: ...Ben konuşuyorum ama bu konuştuğlarımdan hangisini anladı? Oyun oynarken ...bunları yaparken şey düşünüyorum: “Acaba hangisini anlıyor?”” (O/7/241-250) cümleleri ile dile getirmiştir.

3.1.2.3.2. Ailelerden kaynaklanan zorluklar

Öğretmenlerin ve odyologların 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile sürdürdükleri eğitim sürecinde yaşadıkları bir diğer zorluk ailelerden kaynaklanan zorluklar kategorisinde birleşmiştir. Öğretmenler ve odyologlar; ailelerin çocuklarının engelli olmasını kabul etmekte zorluk yaşamaları ve bu doğrultuda sağlanan psikolojik desteğin yetersiz olması, ailenin öğrendiklerini günlük yaşama aktarmaması ve ailenin tüm fertleri ile sürecin devamlılığını sağlamaması, anne ile babanın çocuğa karşı ortak bir tavır/tutum sergilememesi yahut her ikisinin de çocuğa karşı aşırı korumacı tavırda olması durumlarının eğitim sürecinde zorluk yaşamalarına sebep olduğunu dile getirmişlerdir.

Dört öğretmen ve bir odyolog ebeveynlerin, çocuklarının engelini kabul edememelerini ve bu konuda sağlanan psikolojik desteğin yetersiz olmasını süreci zorlaştıran bir unsur olarak dile getirmiştir. Ö4 durumu;

“Aile çok kaygılı. Yani elinizde ne var? 90 dakika seansa gelen bir aile, bir saat psikolojik destek alabilecek bir aile. O bir saatte zaten o psikolojik desteğe erişemiyor. Ya da o bir saatte aklındaki soru işaretleri giderilemiyor. İşte; “Hocam duyuyor aslında, ben inanmıyorum,

tekrar yapalım”ları atlatamadığı için, kabullenme sürecine geçemediği için zaten çocuğun seansının devam etmesi ya da çocukla oyunlar onun için bir anlam ifade etmiyor.” (Ö/45/1741-1746)

cümleleri ile aktarmıştır.

Üç öğretmen ve bir odyolog ilgili süreçte ebeveynlerden kaynaklanan zorluk yaşamalarının başka bir gerekçesini ailenin öğrendiklerini günlük yaşama aktarmaması olarak ifade etmiştir. O3 ailenin öğrendiklerini günlük yaşama aktarmamasının oluşturduğu zorluğu;

“En çok bence o yaş grubunda bizi zorlayan aileler oluyor. Çok ilgiliymiş gibi görünüp hiç ilgili olmayan aileler var. ...Söylüyorsunuz, “Hocam yapıyoruz, hocam şöyle.” Ama bir bakıyorsunuz çocukta hiçbir şey yok. Kendinizi sorumlu tutuyorsunuz, acaba benden mi kaynaklanıyor? Aileyi biraz sorguladıkça fark ediyorsunuz.” (O/27/1073-1082)

ifadeleri ile dile getirmiştir.

İki öğretmen babaların ve diğer aile büyüklerinin eğitim sürecinin devamlılığını sağlamamalarının eğitim uygulamalarında zorluk yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Ö8’in babanın eğitime dahil olmamasının ve diğer aile büyüklerinin durumu ciddiye almamalarını süreçte zorluk yaşamalarına sebep olmasına ilişkin “...Yani babanın veya işte nenenin, dedelerin, her kimse... O yaşı büyük kimselerin işi ciddiye almamaları, işi, aslında disiplinli bir sisteme dahil olması gerektiğini anlamamaları.” (Ö/85/3364-3366) paylaşımında bulunmuştur.

Bir öğretmen uygulamalarını zorlaştırdığını düşündüğü bir diğer durumu ise anne ile babanın çocuğa karşı ortak bir tavır/tutum sergilememesi olarak ifade etmiştir. Ö9 deneyimlerini; “Anne babanın farklı tutum sergilemesi çok ciddi bir sıkıntı bence. Çocuk anneden farklı bir tutum görüyor, anne bir şeye hayır diyor hop babaya gidiyor. Evde tutarsız bir durum, çocuk doyumsuz bir çocuk haline geliyor.” (Ö/95/3800-3808) cümleleri ile paylaşmıştır. Yine Ö9 ebeveynlerin her ikisinin de çocuğa karşı aşırı korumacı tavırda olmasının kendi uygulamalarına olumsuz etkisinin olduğu düşüncesini “Yine anne babanın çok fazla kıyamama durumları da çocuğu aşırı bağımlı bir duruma getirebiliyor. Bu sefer biz iletişim kurmakta zorlanıyoruz, ne kadar geç iletişim kurarsak da maalesef ki o kadar geç ilerleme kat ediyoruz.” (Ö/95/3800-3809) ifadeleri ile dile getirmiştir.

3.1.2.3.3. Mevcut eğitim sisteminden kaynaklanan zorluklar

Katılımcılar arasından bir öğretmen ilgili dönemlerde yaşanan zorlukların bir diğer gerekçesini mevcut eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak belirtmiştir. Ö8'e göre işitme kayıplı çocukların işin uzmanından ve yoğun eğitim alamıyor olmaları bu süreçte zorluk yaşanmasına sebep olmaktadır. Ö8 konuya ilişkin düşüncesini; "...işitme engelli 0-3 yaşındaki çocuklar sadece rehabilitasyona maruz kalıyorlar,. Tamam rehabilitasyonlar kötü yerler değil ama maalesef işin ehillerinin çok olmadığı yerler." (Ö/85/3372-3383) ifadeleri ile aktarmıştır. Yine Ö8 ilgili dönemde yoğun eğitim alınamamasını mevcut sistemden kaynaklanan zorluk olarak gördüğünü belirtmiştir. Düşüncesini "...benim en büyük zorlandığım şey çocuğun yoğunlaştırılmış eğitim alması gerekirken sağ olsun sistem diyor ki rehabilitasyona gideceksin haftada iki saat ve belki açıköğretimden birinden eğitim alacaksın." (Ö/85/3388-3391) ifadeleri ile aktarmıştır.

3.1.3. Niteliği artırmaya yönelik öneriler

Araştırma kapsamınca öğretmenlerin ve odyologların ilgili sürecin niteliğini arttıracaklarını düşündükleri önerilerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve odyologların verdikleri öneriler; öğretmen/odyolog yeterliliklerini artıracakları düşünülen öneriler, eğitim sağlayıcılara ilişkin öneriler, eğitim ortamı ve eğitim uygulamalarına ilişkin öneriler olarak alt kategorilerde birleşmiştir.

3.1.3.1. Öğretmen/odyolog yeterliliklerini artıracakları düşünülen öneriler

Katılımcı öğretmen ve odyologlardan, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerinin daha nitelikli sürdürülebilmesinin bir gerekliliği olarak öğretmen/odyolog yeterliliklerinin artırılması gerektiğini belirtenler bulunmaktadır. Bu doğrultuda özel eğitim lisans programlarında bebeklik dönemi ve erken müdahalede eğitim süreçlerine ilişkin uygulamalı içeriklerin artırılması, eğitimcilere ilgili doğrultuda hizmet içi eğitimler sağlanması önerilerinde bulunmuşlardır.

Katılımcı öğretmenlerden ikisi öğretmenlik lisans programlarında bebeklik dönemi ve erken müdahale eğitim süreçlerine ilişkin uygulamalı içeriklerin artırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Ö4 lisans döneminde erken çocukluk dönemi özelliklerine önem verilmesi gerektiğini "Lisans eğitiminde daha fazla bebeklik dönemine ağırlık verilebilir. Çünkü, bize asıl ihtiyaç olan kısım bebeklik dönemi. ...işitme engelli çocuk

beş yaşına gelip konuşmaya başladıktan işitme engelliler öğretmeni derdi yok kimsenin.” (Ö/46/1793-1801) şeklinde paylaşmıştır.

Bir öğretmen ve bir odyolog yeterliliklerini artırmak üzere ilgili sürece ilişkin hizmet içi eğitimler sunulabileceğini önermişlerdir. Ö10 hizmetiçi eğitimlere yönelik düşüncesini; “Alan mezunlarına da bu konuda bir eğitim verilebilir: Aileye ve çocuğa nasıl yaklaşılabilir? Oyun nasıl öğretilir? Ailelerle ev içerisinde her nesneyi en işlevsel şekilde oyun aletine dönüştürmeleri gerekecek.” (Ö/108/4321-4336) cümleleri ile dile getirmiştir.

3.1.3.2. Eğitim sağlayıcılara yönelik öneriler

Görüşme verilerinin analiz edilmesi sonucunda öğretmenler ve odyologlar, eğitim sağlayıcılara yönelik sürecin niteliğini artıracakları düşünüldükleri birtakım önerilerde bulundukları bulgusuna erişilmiştir. Öğretmen ve odyolog katılımcılar; 0-3 yaş dönemde işitme kayıplı çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin özel ÖERM’lerden alınıp devlet okullarınca sunulması, eğitim süreçlerinin özel eğitim öğretmenlerince sürdürülmesi, kurum içi çalışma paydaşlarının çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, hizmet sağlayacak okulların yaş grubu ve yetersizlik temeline göre yapılandırılması, eğitim sürelerinin artırılmasına dair öneriler sunduklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Katılımcılar arasından iki öğretmen ve bir odyolog ilgili dönemdeki eğitim hizmetlerinin devlet okullarınca sunulmasını niteliği artıracak bir girişim olarak önermiştir. Ö1 bu konudaki önerisini; “Aslında komple devletleşirse çok daha uygun olur. Şimdi sadece 0-3 yaş değil, rehabilitasyon merkezlerinin genel sıkıntıları var şu an. Eğitimle çok da işi olmayan insanların elinde buralar genelde...” (Ö/14/550-561) şeklinde paylaşmıştır.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden üçü ilgili süreçte yürütülen eğitimlerin özel eğitim öğretmenlerince sağlanmasını önermişlerdir. Sınıf öğretmenliği mezunu olup özel eğitim sertifikasına sahip öğretmenlerden Ö2, konuya dair önerisini

“...işitme engelliler için eğitim almış öğretmenlerin olmasını isterdim. ...öğrencim mesela hem işitmedir hem zihinseldir, işitmeyi başka bir hocam alıyor zihinselde bayağı yol kat ediyorum. Ama Ayşe’de zorlanıyorum sadece işitme olduğu için. Çünkü hiçbir alanıma girmiyor ve onunla ilgili eğitim görmedim.” (Ö/23/894-902)

cümleleri ile dile getirmiştir.

Katılımcılar arasından sekiz öğretmen çalışma paydaşlarının çeşitlendirilmesinin niteliği artıracığını düşündüğüne ilişkin fikrini dile getirmiştir. Hangi çalışma ortakları ile verimli çalışabilecekleri sorulduğunda Ö6 çeşitli disiplinlerle çalışmaya yönelik fikirlerini; “İşitme engelliler hocasının olması gerekiyor. Çünkü biz mesela daha çok bunun eğitimi üzerine çalıştık 4 yıl boyunca. Ve tabi ki dil terapisti, odyolog olması gerekiyor. Cihazlardan dolayı. Çocuk gelişimi uzmanı bence olması gerekir.” (Ö/66/2601-2607) cümleleri ile dile getirmiştir. Ö7 çalışma paydaşları arasında yer alırsa verimli sonuç elde edeceğini düşündüğünü belirtmiştir. Bir arada çalışmak istediği disiplinleri “Kesinlikle odyolog; çünkü bu anlamda donanımlı değilim... Psikoloğumla çocuğun ya da ailenin ruh durumlarını konuşmak isterim. ...Bir sürü doçentlerimiz, profesörlerimiz var. Ciddi manada destek alabileceğim bir koordinatör isterim kendime.” (Ö/76/3001-3012) şeklinde sıralamıştır.

Yapılan analiz sonucunda üç öğretmen, yaş grubu ve yetersizlik temelli ayrılmış bir okulun sürecin niteliğini artırabileceğini önerdikleri bulgusuna erişilmiştir. Ö5 konuya ilişkin önerilerini; “...her zaman işitme engelli çocuklar için şöyle bir yer hayal ederim: 0-6 aylık kısımda, 6-12 ay-yaş grubundaki çocuklar için sadece o grupla çalışan öğretmenler olmalı bence.” (Ö/56/2215-2221) şeklinde sunmuştur.

Dört öğretmen ve bir odyolog, ilgili süreçte sağlanan eğitim sürelerinin artırılmasının niteliği artıracığı yönünde öneride bulunmuştur. Ö9 bu konudaki fikrini; “...bence sırf 0-3 yaş olarak değil bunu biraz daha genişletelim 6 yaşa kadar çıkartalım, ilkokul seviyesine kadar. Bence devletin vermiş olduğu bu haftalık iki ders olayının birazcık daha arttırılıp bir dersin sadece aile eğitimi olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö/96/3824-3828) cümleleri ile paylaşmıştır.

3.1.3.3. Eğitim ortamı ve eğitim uygulamalarına yönelik öneriler

Öğretmenler ve odyologlar, eğitim ortamı ve eğitim uygulamalarına yönelik bazı önerilerde de bulunmuşlardır. Dört öğretmen ve bir odyolog çeşitli uygulamalar için ortamların ve materyallerin çeşitlendirilmesini önermişleridir. Örneğin O2 daha önce çalıştığı eğitim kurumunda bulunan, ev ortamında kullanılan eşyalarla uygulama yapabilecekleri aile eğitimi odalarının bulunmasını önermiştir. Bu konudaki önerisini “Aile eğitimi odası, mutlaka ya. Her özel eğitimde olmalı. Denetleyen kişi olsam direkt sorardım: “Aile eğitimi odanız var mı? Uygulama odanız var mı?” şeklinde.” (O/17/652-654) şeklinde paylaşmıştır. Özel eğitim sertifikasına sahip okulöncesi öğretmenlerinden Ö3 ortam konusundaki önerisini lisansını aldığı eğitim anlayışı ile bağdaştırarak

“Doğal ortam dediğim bizim Montessori oyuncakları gibi gerçek oyuncakların bulunduğu, çocuğun keşfederek yapabileceği, çocuğun kendini zorunda hissetme değil de kendi isteğiyle, hevesiyle kendini keşfetmesi. Çünkü ilk önce kendini tanıması, sonra dinleme eğitimlerine başlaması ya da öbür etkinliklere başlaması gerekiyor.” (Ö/35/1364-1372)

cümleleri ile aktarmıştır.

Öğretmenler ve odyologlar sürdürülen eğitim uygulamalarına ilişkin de önerilerde bulunmuşlardır. Altı öğretmen ve iki odyolog eğitim yaklaşımı olarak ailenin daha fazla odağa alındığı, aile eğitimi, aile bilgilendirmesi gibi uygulamaların gerçekleştirilmesi ile sürecin niteliğini artıracaklarını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ö1, ilgili süreçte daha etkili uygulama sürdürebilmeye ilişkin fikirlerinin istendiği soruya cevaben “Sadece aile eğitimi için kesinlikle personel bulundururdum, aile eğitimi verebilecek personel bulundururdum ve yeni gelen her öğrencinin ailesini belli bir süre orada aile eğitimine tabi tutardım, kesinlikle bunu yapardım.” (Ö/16/625-627) önerilerini sunmuştur. Ö4 aileyi odağa alan eğitim yaklaşımı ile eğitim sürdürülmesine dair düşüncesini “Bence haftada rahatlıkla 4 saat aile eğitimi her aileye verilmeli. Tamam biz bebekle iki saat çalışıyoruz ama bebeğe hizmet veren asıl etken aile. Aileye anlatamadığımız ya da aileyi ikna edemediğimizde zaten bebeği de kaybetmiş oluyoruz.” (Ö/467/1841-1847) ifadeleri ile aktarmıştır.

Katılımcılar arasından özel eğitim sertifikasına sahip sınıf öğretmenliği lisans programı mezunlarından Ö2 sürece ilişkin olumlu yansımaları olacağını düşündüğünden, öğretmen ile çocuğun daha uzun süre ve çeşitli bağlamlarda zaman geçirmelerinin önermiştir. Ö2 konuya ilişkin “...daha fazla zaman geçirsek daha iyi olur. Mesela Ayşe’nin ev ortamında. Çünkü ailesi ev ortamında çok farklı olduğunu söylüyor, ev ziyaretlerimiz de var. Ama birkaç saat tamamen Ayşe bende kalsa o süreçte daha iyi olabilir.” (Ö/23/877-882) paylaşımında bulunmuştur.

3.2. Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ortaya çıkan boyutlardan bir diğeri ebeveynlerin sürece ilişkin görüş ve deneyimlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlerden elde edilen veriler; (1) Eğitim Öncesine İlişkin, (2) Eğitim Süreci ve (3) Niteliği Artırmaya Yönelik Öneriler olarak 3 tema altında birleşmiştir. Ulaşılan temalar ve bu temalara ilişkin alt temalar şekilde yer almaktadır.



Şekil 3.2. Ebeveyn görüşmelerinden elde edilen temalar ve alt temalar

Şekilde de görülebileceği gibi temalara ilişkin 6 alt tema elde edilmiştir. Bu kısımda temalar ve alt temalar şekilde verilen sıra ile sunulmuştur.

3.2.1. Eğitim öncesine ilişkin görüşler

Yapılan araştırma doğrultusunda ebeveynler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan ilk tema ebeveynlerin eğitim öncesi deneyim ve görüşleri ile ilgili olmuştur. Eğitim öncesi temasının altında ebeveynlerin (1)Eğitim kurumu seçimine etki eden etmenler, (2) Eğitim öncesi beklentiler olmak üzere 2 alt tema ortaya çıkmıştır.

3.2.1.1. Eğitim öncesi beklentiler

Araştırma doğrultusunda ebeveynlerin eğitim öncesinde eğitime ilişkin beklentilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Üç ebeveyn daha önce sürece ilişkin bilgisi olmadığından herhangi bir beklentisinin bulunmadığını ifade etmiştir. A2; beklentisinin bulunmayışını ve gerekçesini “Hiç bilmiyordum yani bu konuda da zaten hiçbir şeyim yoktu. Zaten ailede ilk defa, ailede de yoktu. O yüzden hiçbir bilgim yoktu.” (E/2/33-34) şeklinde paylaşıırken; A8 “Açıkçası çok bildiğimiz bir şey olmadığı için bir beklentimiz yoktu yani.” (E/79/3109) ifadeleri ile paylaşmıştır.

Eğitime ilişkin beklentisinin bulunduğunu dile getiren ebeveynlerin, eğitim öncesinde sürecin kendilerine rehberlik etmesini bekledikleri hakkında bulguya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan ebeveynlerden dört tanesi eğitimcilerin bu süreçte kendilerini yönlendirmelerini beklediklerini ifade etmiştir. A5 beklentisini; “Terzi kendi söküğünü dikemez misali, yönlendirmeydi zaten beklediğim. Sonuçta iki saatte bir şey bir şey yapamazlar ya da gerekli gelişmeyi zaten onlar tek başlarına kaydedemezler.” (E/47/1893-1898) şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcı ebeveynlerle yapılan görüşmeler eğitimin çocuklarının dil gelişimlerine katkı sunmasını bekledikleri bulgusuna ulaştırmıştır. A1 eğitim öncesinde, eğitimden çocuğun dil gelişimini desteklemesine ilişkin beklentisini “Bana değil de çocuk için. Yani benim için en önemli olan onun dili, konuşması. Bunu bekliyorum. Dil gelişimi özellikle.” (E/2/51-55) cümleleri ile paylaşmıştır.

Bir ebeveyn eğitim öncesinde eğitimden çocuğu için sosyalleşecek ortam sağlamasını beklediğini dile getirmiştir. A6 beklentisini “Yani çabuk konuşması değil de illaki de, sosyalleşmesi. Çünkü benim de burada çevrem yok.” (E/58/2310-2313) sözleriyle aktarmıştır.

3.2.1.2. Eğitim kurumu seçimini etkileyen etmenler

Araştırma kapsamında ebeveynler ile yapılan görüşmeler çerçevesinde elde edilen bir diğer bulgu; ebeveynlerin eğitim öncesinde öğretmen/eğitim kurumu seçimlerini etkileyen etmenler olmuştur.

Ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerden ebeveynlerin eğitim kurumunu tercih ederken internet araştırması yaptıkları ve bu araştırmanın ebeveynleri yönlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı ebeveynlerden beşi eğitim kurumu ararken internet araştırması yaptıklarını ve internetteki yorumların seçimlerini etkilediğini dile getirmiştir. A4 bu deneyimini “Tasadüfen internette de bakarken ... (kurum adı) Orayı gördüm. Hemen aradım, dedim durum böyle böyle. Gelin bir görün dediler. Gittik gördük, hemen o kurumdaki aldık. Ve çok düzgün ve çok memnunuz.” (E/36/1422-1426) cümleleri ile paylaşmıştır.

Ebeveynlerin eğitim kurumu tercih etmelerinde eğitim kurumunun evlerine yakın mesafede bulunma durumunu dikkate aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan sekiz ebeveyninden dördü, eğitim kurumunun evlerine yakın mesafede olmasının tercihlerini etkileyen önemli bir etmen olarak ifade etmiştir. A5 gittiği hastanede kurum

önerisinde bulunmalarını istediğini ve önerilen kurumlar arasından evlerine mesafe olarak yakın olanını tercih ettiğine ilişkin deneyimini;

“...gittiğimiz hastanede sormuştuk: “Nereye gidebiliriz? En iyisi neresidir (şehir)...’de?” diye. “Üç tane güzel yer var, tavsiye edebiliriz.” dediler. Çünkü bizim bulunduğumuz özel eğitimleri öğretmen olarak beğenmiyorum. (ilçe)...’de oturduğumuz için daha yakın olacak bir yer olarak (kurum adı)...’yi önerdiler. Görüşmeye gittik.” (A/47/1864-1870)

ifadeleri ile aktarmıştır.

Erişilen bir diğer bulgu; ebeveynlerin eğitim kurumu tercihlerinde eğitim alacakları uzmanın, özel eğitim öğretmeni veya odyolog olmasını dikkate aldıkları olmuştur. Katılımcı ebeveynlerden ikisi seçimlerinde eğitim kurumunda özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesinin seçimlerini etkileyen bir kriter olarak belirtirken iki katılımcı da eğitim kurumunda odyolog istihdam edilmesinin seçimlerini etkilediğini ifade etmiştir. A7 seçim yaparken eğitim kurumunda özel eğitim öğretmeni bulunmasını dikkate aldığını “Özel eğitimcileri vardı çok istediğimiz ama ayrıldı maalesef. İki tane çok bilgili, bu konuda kendini öne sunan hocalar vardı. ...farklı şehirlere gittiği için bıraktılar. ...şu anki hocalar yeni başladı. ...bir tane öğretmenimiz hala eski. ...o alırsa devam edeceğiz.” (E/69/2719-2724) cümleleri ile dile getirmiştir. A3 de eğitim kurumu tercihinde odyolog bulunmasının tercihine etkisinin olduğunu bildiren ebeveynlerden biridir. Deneyimini;

“Biz eğitime (şehir adı)...’deki bütün okulları gezerek başladık; çünkü tek tek görmek istedik. Hepsini gezdikten sonra buraya karar verdik; çünkü odyolog olarak bir tek burada vardı. Diğer yerlerde sadece özel eğitim hocaları vardı. Kendi alanları olduğu için biz burayı tercih ettik.” (A/22/862-864)

cümleleri ile dile getirmiştir.

Görüşmelerin analiz edilmesiyle ulaşılan diğer bir bulgu; eğitim kurumunda yalnızca işitme kayıplı çocuklara hizmet verilmesinin ebeveynlerin tercihlerini etkileyen bir etmen olmasıdır. Ebeveynlerden üçü eğitim kurumunda yalnızca işitme kayıplı çocuklara hizmet verilmesinin eğitim kurumunu tercih etmelerinde etkisi olduğunu aktarmıştır. A8 durumun seçimine etkisini; “(Kurum adı) ... ile (kurum adı)... . Bu ikisi işitme ve konuşma üzerine çok iyiler (şehir adı) ...’da. Diğerleri hem zaten diğer özel gereksinimli çocukların da birlikte karışık olduğu şeyler eğitim merkezleri.” (E/79/3096-3104) şeklinde aktarmıştır.

Ebeveynlerin eğitim kurumu tercihlerini etkileyen etmenlere ilişkin ulaşılan son bulgu ise daha önce deneyimi olan tanıdıklarının yönlendirmesinin dikkate alındığıdır. Katılımcı ebeveynlerden üçü; komşu, arkadaş ve akraba gibi tanıdıklarının memnun

kalması üzerine eğitim aldıkları kuruma yöneldiklerini belirtmiştir. A1 bu deneyimini; “Üst komşumuz var. Onun bir hoca arkadaşı var. O yönlendirdi. Ben ona güvendiğim için, tecrübeli olduğu için gidip görüştüm. Ben de ısındım, öyle başladım.” (E/1/22-30) şeklinde ifade etmiştir.

3.2.2. Eğitim süreci

Araştırma doğrultusunda görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerin eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve düşüncelerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

3.2.2.1. Yararlanılan eğitim uygulamaları

Ulaşılan bulgulardan biri eğitim oturumu esnasında ebeveynlerin çocukları ile eğitim ortamında yer alma durumlarıdır. Görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerden dördü çocukları ile birlikte eğitim ortamında bulunmadıklarını, diğer dördü ise çocuklarının yanında eğitim ortamında bulunduklarını belirtmiştir. A1 eğitim ortamında yer almayışına ilişkin deneyimini; “Bu sonlarda artık odadan çıkıyorum çünkü bebeğim beni gördüğü için durmuyor, durmadığı için ders yapamıyor. Kaç seferdir aynı odada değilim, yan odaya geçiyorum dersleri bitene kadar ama sesleri geliyor.” (E/3/73-76) ifadeleri ile aktarmıştır. Çocuk ve eğitimci ile ortamda yer alan ebeveynlerden üçü sürece katılımcı olarak dahil olduklarını belirtirken biri ortamda yalnızca gözlemci olarak bulunduğunu dile getirmiştir. Eğitim ortamında yer alırken sürece aktif katılım gösteren ebeveynlerden A8; “Biz de dediğim gibi ara ara ders bitirelim hadi sizi bilgilendireyim değil de ders ortasında, esnada yeri geldikçe orada yönlendirme yapıyorlar: “Burada şunu yapın, bunu şu şekilde oynayın ya da artık bunu da Funda için yapabilirsiniz, bu seviyeye geldi.” gibi.” (E/80/3145-3149) ifadeleri ile deneyimini dile getirmiştir. Gözlemci olarak ortamda bulunan ebeveynlerden A4 ise durumu;

“Annesi evde çalışmaya başlamadan önce, dedeyle ikimiz aynı anda giriyorduk sınıfa. Aynı masada biz de oturuyorduk. Küçük masalar var ya hani. O küçük sandalyenin birinde öğretmen, birinde Leyla, birinde dede, birinde ben oturuyordum. Biz de dahildik ama konuşmuyorduk. İzliyorduk ki hem ondan öğrenelim hem Leyla kendini yalnız hissetmesin bölümünde.” (E/39/1549-1557)

şeklinde aktarmıştır.

Ebeveynlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda ebeveynlerin hizmet aldıkları süreçte öğretmenlerin sunduğu uygulamalara ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin eğitim süreçlerinden aktardıkları deneyimleri; eğitimcilerin uygulamalarını aile eğitimi, bilgilendirme, yönlendirme ve çocuk ile birebir sürdürülen uygulamalar olarak kategoriler altında birleşmiştir.

Görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerden yedisi öğretmenleri tarafından bilgilendirildiklerini aktarmıştır. A3 eğitim oturumunun içeriği hakkında öğretmeni tarafından yapılan bilgilendirmeyi “Mesela biz ilk geldiğimiz zaman, ben derslere girmiyorum ama yaptığı şeyleri sadece hoca anlatıyor.” (E/24/941-943) ifadeleri ile dile getirmiştir. A6 ise “Ben veli bekleme odasında bekliyordum, onlar ders yapıyordu ve bana her teneffüste yaptıklarını söyledi ve bana evde yapmam gerekenleri söylüyordu.” (E/59/2334-2336) cümleleri ile aktarmıştır. Yine A3 bunun dışında yapılan bilgilendirmeleri “Mesela bana telefonda video falan atıyor. Gördüğü bütün kaynaklardan bana bir şeyler atıyor, ben de evde yapmaya çalışıyorum. Burada da ne yaptığını anlatıyor ki ben de evde yapayım.” (E/25/973-975) cümleleri ile paylaşmıştır. A8 kendisine bilgilendirme yapıldığını bildiren ebeveynlerdendir. Deneyimlerini; “Öğretmenler de bizi zaten şu şekilde çocuğunuzla oynamanız gerekiyor, zaten bize rol model oluyorlar derste yeri geldikçe de sürekli işte “Şurada şunu yapmanız gerekiyor, burada bunu yapmanız gerekiyor” şeklinde sürekli bizi böyle destekliyorlar.” (E/81/3132-3137) ifadeleri ile aktarmıştır.

Ebeveynlerin eğitim süreci boyunca öğretmenleri tarafından gerçekleştirildiğini ifade ettikleri bir diğer uygulamanın ise yönlendirme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. A2 öğretmenleri tarafından psikolojik destek alması için yapılan yönlendirmeyi

“Başta çok bağıryordum Yaren’den dolayı. Diyordum ki belki yüksek sesle konuşsam duyacak. Ama öyle bir şey yok bu benim psikolojimle alakalı bir şey. Hala yüksek sesle konuşuyorum. Ama artık etrafımdakiler, evdekiler, eşim, çocuklar bile rahatsız oluyordu yüksek sesle konuşuyorum ya. Bunu orada şeyle de gördüm. Bana bir psikiyatrist psikolog da ayarladılar. Onunla da gördüm çünkü anlattım öğretmenimize.” (E/14/542-550)

cümleleri ile paylaşmıştır.

Ebeveynlerin eğitim sürecinde öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğinin belirtildiği bir diğer uygulama ise öğretmenlerin dinleme ve dil gelişimini desteklemek üzere çocuk ile birebir yürüttükleri etkinlikler olmuştur. A3 öğretmenlerinin yaptığı uygulamaları “Mesela boyama yaptıkları da oluyor, ses yansımaları yaptıkları oluyor, o ilk zamanlar sesi yönlendirme falan yapıyorlardı, ses taklitleri hayvan sesleri falan olsun, onları, meyveleri falan öğrendiler.” (E/24/941-946) şeklinde dile getirmiştir. A5 ise öğretmenin uygulamalarını; “Şu an bir resim üzerinden şeydeler: “Teyze ne yapıyor,

amca ne yapıyor, çocuklar ne yapıyor?”, işte: “Bunu böyle yapalım mı, onun nesi var, hani kıyafetleri neler, bunun nesi var, bunun var mı, bunun yok mu?”” (E/50/1994-1999) ve “oyunlar da oynatıyorlar orada, kartların dışında. Kutu oyunları var ya, onlardan da açtılar. Oynadık beraber. ...Eşleştirme kartları falan oynatıyorlar, onları biliyorum. Çünkü bize de veriyorlar.” (E/50/2015-2018) ifadeleri ile aktarmıştır.

3.2.2.2. Alınan eğitime yönelik görüşler

Katılımcı Ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmeler analiz edildiğinde ebeveynlerin eğitim sürecine yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2.2.2.1. Olumlu düşünceler

Ebeveynler, 0-3 yaş dönemde çocuklarının aldığı eğitimin olumlu yönlerini; çocuklarının dinleme/dil ve iletişim becerilerinde gelişmeyi sağlama, ebeveyn ile çocuk etkileşimine olumlu yansımalarının olması, ebeveynleri sosyal-duygusal açıdan olumlu yönde etkilemesi, ebeveynin bilinçlenmesini ve çocuklarındaki olumlu değişimlerin farkına varmalarını sağlaması, çocukları için sosyalleşebilecekleri bir ortam oluşturması olarak sıralamıştır.

Görüşmeye katılan ebeveynlerden altı kişi, eğitim sürecinin kendilerini bilinçlendirdiğini ve çocuklarındaki olumlu değişimlerin farkına varmalarını sağladığını belirtmiştir. A5 konuya ilişkin düşüncelerini;

“Ben yine söylüyorum, bizi güzel yönlendirdiler. Bizim önümüze aslında rehber oldular. ... Sesin kullanımı ya da çocuktan beklentilerimiz belki yüksekti. Çünkü ben okul öncesi öğretmeniyim, eşim Türkçe öğretmeni. Hitap ettiğimiz çocuk grubu farklı. Bir bebekle iletişime geçmek daha farklı bir şey. Ya da bebeğin önüne öğrenmesi için ne kadar ne koymalısınız? Bu anlamda aslında bizi güzel yönlendirdiler. Yavaş yavaş alıştırdılar da duruma.” (E/51/2048-2055)

şeklinde paylaşmıştır.

Katılımcı ebeveynlerden dördü aldıkları eğitimin çocukları ile aralarındaki etkileşime olumlu etkilediğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Duruma ilişkin A3;

“...çocuğumla iletişim kurmama katkısı oldu. Gelişimleri hakkında en azından ne yapacağımı biliyorum artık. Önceden pek fazla bilmiyordum. Şu an ne yapacağımı ne edeceğimi biliyorum...Onlarla çok konuşmam gerektiğini, mesela sürekli her şeyi anlatıyorum..” (E/26/1009-1014)

paylaşımlarında bulunmuştur. A8 aldığı eğitime ilişkin olumlu düşüncelerini;

“Ben çocuğumla nasıl oynaması gerektiğini tam olarak bilemeyebilmişim. Bize burada tam olarak çocuğa nasıl yaklaşmamız gerektiği, nerede ne tepki vermemiz gerektiğini anlatıyorlar. Zaten işitme kaybı olduğu için en başlarda çocuğa sesleri nasıl fark ettirmemiz gerektiğini hep bunları oradan öğrendik.” (E/81/3193-3205)

cümleleri ile aktarmıştır.

Ebeveynlerin ilgili dönemde sağlanan eğitimin çocuklarının dinleme/dil ve iletişim becerilerini desteklediğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı ebeveynlerden dördü aldıkları eğitimin çocuklarının dinleme/dil ve iletişim becerilerini geliştirdiğini düşündüğünü belirtmiştir. A1 bu etkiyi “Hem duyma olarak, sanki önceye göre daha iyi duyuyor. Mesela önce onu anlayamıyordum ama şimdi seslere daha bir tepkisi var. Daha bir tepkisi var anlama şeyinde, önceye göre daha iyi.” (E/5/156-158) ifadeleri ile dile getirmiştir. A3 ise “Ya en azından çocuğum şu an evet çok konuşmuyor ama mesela anne baba bunları söyleyebiliyor. Yani tek kelimeleri söylüyor. Dil gelişimine katkısı oldu.” (E/25/989-994) şeklinde paylaşmıştır.

Görüşme gerçekleştirilen ebeveynlerden ikisi, ilgili dönemde aldıkları eğitimin çocukları için sosyalleşebilecekleri bir ortam oluşturduğunu düşünmektedir. A5, konuyla ilgili olarak “...alıcı dil evet mükemmel, ama bizimle iletişime geçtiği gibi orada tam olarak konuşmuyordu. Ama şimdi herkesle konuşuyor. ...Aslında kurumun belki de en yararlı olan kısmı. Yabancı olan kişilerle de konuşuyor artık. Çünkü orada çok yabancı görüyor. Başka çocuklarla orada kaynaştırıyorlar.” (E/52/2060-2065) yorumunda bulunmuştur.

Ebeveynlerden ikisi ise bu dönemde aldığı eğitimin kendisini sosyal-duygusal açıdan olumlu etkilediğini ifade etmiştir. A2 eğitim süreciyle yaşadığı düşünce değişimini, “Bence en başta ön yargımı kırdım. Yani buraya girmeyen insanlar ön yargılı olabilir. Ön yargı demeyeyim de orada hep zihinsel engelli çocuklar, yürümeyen çocuklar... Diyorum ya başta kabullenemedim eğitim görmesini.” (E/16/629-635) cümleleri ile dile getirmiştir.

3.2.2.2.2. Olumsuz düşünceler

Araştırmaların bulgularından bir diğerini de ebeveynlerin eğitim sürecine ilişkin olumsuz düşünceleri oluşturmaktadır. Ebeveynlerin olumsuz düşünceleri; eğitim ortamı

ve eğitim formatına ilişkin olumsuz düşünceler, öğretmenden kaynaklanan olumsuz düşünceler ve aileden kaynaklanan olumsuz düşünceler olarak sıralanmıştır.

A2 eğitim ortamına yönelik olumsuz düşüncelerini; “Burası çocuk okulu ama sınıfta priz geçen yıl geldiğimde çıkıktı. Çocuğum gidip elini sokabilir oraya. Onu söyledim yaptılar, kışın soğuk burası. (Şehir adı) ... soğuk bir yer, halı istedim sermediler odaya. Sonuçta buraya çocuklar sürekli geliyor.” (E/17/666-675) ifadeleri ile paylaşmıştır.

A6, ebeveyn olarak kendisinin de eğitim alması gerektiği düşüncesi ve eğitim ortamında işitme kayıplı çocuklar ve ebeveynleri ile denk gelemeyişine dair olumsuz düşüncesini;

“Benim de eğitim almam gerekiyordu, yapamıyordum yani. Sonra çevre çok etkiliyor insanı. Oğlumun durduğu rehabilitasyonda sadece bir oğlum bir de bir tane daha çocuk var. Başka da hiçbir işitme engelli çocuk yok. Sürekli down sendromlular var. Vesaire çocuklar var. En azından çevremde işitme engelli bireyler olsa onlarla iletişim kurup, onlar ne yapıyorsa ben de destek alabilirim diye düşünüyordum.” (E/63/2512-2518)

cümleleri ile dile getirmiştir.

Ebeveynler olumsuz düşünce oluşmasına sebep olan bir diğer deneyimin öğretmenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. A8 öğretmenin tecrübesiz oluşunun olumsuz kaynaklanan olumsuz deneyim yaşadığını belirtmiştir. Konuya ilişkin düşüncelerini “Eğitim sürecinde olumsuz bir durum, sadece bir dönem beş derslik tecrübesiz bir öğretmenle karşılaştık. Zaten ben orada istemediğimi de belirttim açık bir şekilde. Yetkililerle görüştüm, öğretmenimizi değiştirdiler.” (E/83/3222-3225) ifadeleri ile paylaşmıştır.

Ebeveynlerin olumsuz bir durum olarak niteledikleri bir diğer durum ise eğitim ortamında edindikleri bilgileri ev ortamında uygulamakta sorun yaşamaları olmuştur. Sorunu anne-baba arasındaki uyum ve büyük ebeveynlerin davranışları ile ilişkilendirdikleri bulgular arasında yer almaktadır. A4, torununun eğitim sürecine bizzat dahil olan bir büyük ebeveyn olmasına karşılık öğrendiği davranışı günlük yaşamda sürdürmeye ilişkin büyük ebeveyn olarak duygusal davranmadan kaynaklanan yaşadığı zorluğa ilişkin düşüncesini “Yalnız biraz burada en büyük hatamız, benim de dedenin de duygusal davranmak. Ebeveynlerin en büyük hatası, anne baba yapar mı bunu bilmiyorum, ama babaanne, dede, anneanne bölümünde biraz duygusala döküyoruz.” (E/38/1506-1518) cümleleri ile dile getirmiştir. Aynı konuda A6, büyük ebeveynlerin tavrının etkisi hakkında “Benim oğlum şımarık büyüdü biraz. Dedesi babaannesini çok sağ

olsunlar baktılar ama çok aşırı sahiplendiler açıkçası. Onlarla da sorunlarım yaşandı. Çocuğu ben doğurdum, sanki onların, onlara doğurmuşum gibiydi. O derecelerdi.” (E/63/2499-2502) paylaşımında bulunmuştur. Yine A6 babanın eğitim sürecine dahil olmayışının etkisini, “... Ama benim eşim de yardımcı olmuyordu ve kendi kabul etmişti açıkçası yapamıyordu. O da yapmıyordu. O yapamayınca ben de artık çok yoruldum.” (E/59/2339-2350) cümleleri ile dile getirmiştir.

3.2.3. Niteliği Artırmaya Yönelik Öneriler

Araştırma doğrultusunda yapılan görüşmelerde ebeveynlerden 0-3 yaş dönemde çocuklarının ve eğitimci uygulaması ile şekillenecek şekilde kendilerinin aldıkları eğitim uygulamalarının niteliğini artıracakı düşünülen önerilere başvurulmuştur. Ebeveynlerin önerileri; eğitim içeriğine yönelik öneriler ve ebeveynlerden ebeveynlere öneriler olmak üzere iki kategoride birleşmiştir.

3.2.3.1. Eğitim süreçlerine yönelik öneriler

Ebeveynler ilgili süreçteki uygulamalarının niteliğini artırmak üzere eğitim uygulamalarında dikkate alınması üzerine önerilerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda; eğitim aldıkları ortamların engel türüne göre ayrıştırılması, devlet desteği ile sağlanan eğitim oturumu sayılarının artırılması ve grup etkinliklerinin yapılması ile eğitim formatının aile eğitimi olmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Ebeveynler, seçim yaparken kararlarını etkileyen niteliklerden eğitim ortamında yalnızca işitme kayıplı öğrencilerin hizmet almalarına dikkat ettikleri gibi ebeveynlerden biri eğitim ortamlarının yalnızca işitme kayıplı bireylere hizmet verilecek şekilde ayrıştırılmasını niteliği artıracak bir öneri olarak sunmuştur. Bu konudaki düşüncesini

“Sadece kendi alanında bulunan yerde eğitim görülmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum. İllaki, her çocuk kendine özeldir. Ama kurum sadece o şeye yönelik olsa daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Çünkü herkes aynı bölüm olduğu için birbirleriyle fikir alışverişi daha iyi sağlanacağını düşünüyorum.” (E/76/2987-2993)

ifadeleri ile dile getirmiştir.

Bunun yanında görüşme gerçekleştiren ebeveynlerden üçü devlet desteği ile sağlanan eğitim oturumu sayılarının ve sürelerinin artırılmasını önerirken üç diğer ebeveyn de bu oturumlardaki uygulamalarda grup etkinlikleri yapılmasını önermiştir. A6 eğitim sürelerinin artırılmasına ilişkin düşüncesini “Ders saatlerinin çok uzun olması

gerekiyor ya da haftada iki gün yeterli bir süreç değil benim için. Haftada iki gün olması yetmiyor. Beş gün, 40 dk olsa yine bir şey değil ama haftada iki gün yeterli olmuyor.” (E/57/2527/2530) cümleleri ile paylaşmıştır. Ebeveynler süreçte grup etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik önermektedirler. A7 grup etkinlikleri yapılmasına ilişkin önerisini “Haftada bir etkinlikleri olabileceğini düşünüyorum mesela ortak çocukları toplayıp o yaş grubunda. 0-3 yaş olan çocuklar mesela bir grup şeklinde yapsa, onlarla birbirleriyle iletişimin nasıl sağlanacağına bakmak isterdim.” (E/76/3003-3009) cümleleri ile dile getirmiştir.

Görüşülen ebeveynlerden biri eğitim formatının aile eğitimi şeklinde olmasına ilişkin öneri sunmuştur. A4, işitme kayıplı oğlu ve gelininin çocukları olan torununun eğitim sürecinde aktif olarak yer aldığı deneyiminden yola çıkarak aile eğitimi verilmesini “Önce anne-baba eğitilmeli, sonra çocuk eğitilmeli. Önce aile eğitimi, %100 önemli.. Ki özellikle bizimkiler. Hani konuşan anne baba için belki bu kadar önemli olmayabilir. Ama bizimkiler için önemli. Önce anne baba eğitilmeli.” (E/41/1647-1651) ifadeleri paylaşmıştır.

3.2.3.2. Ebeveynlere yönelik öneriler

Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ebeveynler kendi deneyimlerinden yola çıkarak benzer süreçlerden geçen veya geçecek ebeveynlere de birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Ebeveynler söz konusu diğer ebeveynlere; içinde bulundukları durumun çözümünün olduğuna ilişkin umutlu olmalarını, eğitime ilişkin; aile içindeki rollerin dengeli paylaşılması, eğitime erken başlanması ve eğitimde edinilen bilgilerin günlük yaşama uyarlanması hakkında önerilerde bulunmuşlardır.

Ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda üç ebeveyn benzer süreçlerden geçen ebeveynlere içinde bulundukları durumun çözümünün olduğuna ilişkin umutlu olmalarını önermiştir. A3 konuya ilişkin deneyiminden yola çıkarak önerisini;

“İlk bunlar olduğunda çok üzül müştüm. Bizim akrabalarda hiç implant takmayan da var. İmplant takmayınca konuşamıyorlar. Ama çok şükür yeni teknolojiyle öyle değil, konuşanlar da var. Yenidoğan bir işitme kaybı olursa hiç olmazsa konuşma ihtimalleri var. O kadar da üzülmemeleri gerekiyor.” (E/28/1115-1120)

şeklinde paylaşmıştır.

Bunun yanında araştırmaya katılan ebeveynlerden beşi benzer durumda olan ebeveynlere eğitim almalarını önermiştir. A8, ebeveynlerin eğitim almalarına ilişkin verdiği önerisini; “...eğitime mutlaka gitmesi gerektiğini öneriyorum ya da gidiyorlarsa nereye gidiyorlar?” (E/84/3276-3281) ifadeleri ile dile getirmiştir.

Ebeveynlerden üçü kendileri ile benzer süreçlerden geçen ebeveynlere eğitim sürecinde çocuğun eğitim sorumluluğu konusunda aile içindeki rollerin dengeli paylaşılmasını önermişlerdir. A5, süreçte eşi ve aile büyüklerinin desteğine ilişkin deneyimini “Genellikle bu süreç annenin üzerine yıkılıyor. O yüzden de ilerleme yavaş oluyor. Biz anne, baba, anneanne, dede, manevi anneanne ve dede başta olmak üzere kalabalık bir aile ile bu süreci atlattık. Biz yorulsak onlar devraldı.” (Telefon Mesajı,15.03.2022) şeklinde dile getirmiştir. A6 babanın desteğinin önemine ilişkin düşüncesini “Yani sadece anne yeterli olmuyor. Babanın çok çok destek olması gerekiyor öncelikle. Yani baba-oğul, üç kişinin bu eğitimi yapması gerekiyor. Tek başına yapılacak bir şey değil.” (E/65/2579-2581) cümleleri ile paylaşmıştır.

Ebeveynlerin diğer ebeveynlere sıklıkla önerdiği bir diğer öneri ise eğitimde edinilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılması üzerine olmuştur. Ebeveynlerden altısı öğrendiklerini evde sürdürmelerine ilişkin diğer ebeveynlere öneride bulunmuştur. A2 konuya ilişkin düşüncesini “...evde, yani buradan çıkıp eve gelip çocuğum oturacaksa televizyonun karşısına neyleyim ben o eğitimi? Boşu boşuna kız çıkıp gelecek buradaki eğitime, benim onu evde desteklemem lazım.” (E/18/714-719) ifadeleri ile dile getirmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin nasıl yürütüldüğünün incelendiği bu araştırma, 9 farklı şehirden öğretmenler, odyologlar ve ebeveynlerden oluşan 21 katılımcı ile yapılan görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve odyologların görüşleri ile ebeveynlerin görüşleri olmak üzere iki ana tema elde edilmiştir. Öğretmen ve Odyologların Görüşleri temasının altında Eğitim Öncesi Hazırlıklar, Eğitim Yürütme Süreci ve Niteliği Artıracağı Düşünülen Öneriler olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Eğitim Öncesi Hazırlıklar alt temasına ait bulgular altında öğretmen ve odyologların süreci planlarken yaptıkları, eğitim ortamı tercihi ve düzenlemesine ilişkin görüşleri, materyal seçimlerini etkileyen etmenlere dair kategorilere ulaşılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğretmen ve odyologların eğitim sürecini planlama aşamasında çocuğa yönelik amaç belirlerken RAM ve hastane gibi kurumlardan gelen raporlar ile farklı uzmanlar tarafından bildirilen görüşleri dikkate aldıkları, ebeveyn görüşlerine yer verdikleri, standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış araçlar ile çeşitli alanlarda değerlendirmeler yaptıkları, kendi gözlemlerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında katılımcı bir odyoloğun çalıştığı kurumda değerlendirme biriminin bulunduğu ve eğitim planının bu birim tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda hazırlandığı bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmen ve odyologların eğitim sürecini doğrudan çocukla veya aile eğitimi şeklinde sürdürmeleri ile paralel sayılabilecek şekilde eğitim planı hazırlarken ebeveynin gelişimine yönelik amaç belirleyip belirlemediği de ulaşılan bulgular arasındadır. Aile eğitimi sürdürüp ebeveynin gelişimine yönelik de plan yapan uzmanların amaç belirlerken; ebeveyn görüşmeleri yaptıkları, çocuk-aile tanıma formu ile ailelerden bilgi aldıkları, ebeveyn ve çocuğun hizmet aldığı ilgili farklı uzmanların görüşlerini dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Öncesi Hazırlıklar alt temasının bir diğer kategorisini, öğretmenler ve odyologların eğitim ortamı tercihleri ve eğitim öncesinde yaptıkları ortam düzenlemeleri ile ilgili bulgular oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin ve odyologların eğitim ortamı tercihlerini çalıştıkları kurumun imkanlarının şekillendirdiğini göstermektedir. Katılımcılardan dokuz öğretmen ve iki odyoloğun ilgili süreçte eğitim ortamı olarak çalıştığı ÖERM'deki bireysel eğitim sınıflarını kullandığı, bir öğretmenin uygulamalarını uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirdiği ve bir odyoloğun

çalıştığı ÖERM'deki aile eğitimi ve uygulama odası adı verilen ortamda gerçekleştirdiği bulgular arasındadır. Bunun yanında katılımcı öğretmenlerin ve odyologların tamamı eğitim öncesinde ortamı düzenlemek için çocuğun dikkatini dağıtacak veya çocuğa zarar verecek nesneleri ortadan kaldırdıklarını bildirmişlerdir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin eğitim öncesinde halı veya minderler ile yerde çalışma alanı oluşturdukları veya ortama mama sandalyesi eklemeleri olmuştur.

Öğretmenlerin ve odyologların eğitim öncesinde hazırlık yaptıkları bir diğer konu ise materyal seçimidir. Öğretmenler ve odyologların materyal seçimlerini etkileyen etmenler; çocuğun ilgi ve ihtiyaçları (Ö1, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, O3), öğretmenin/odyologun materyale erişim kolaylığı (Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, O2) ailenin materyale erişim kolaylığı (Ö5, Ö7, Ö8), materyalin işitsel uyarana sahip ve dikkat çekici olması (Ö9, Ö10, O3), materyalin birden fazla gelişim alanını desteklemesi (Ö1) olduğu şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenler ve odyologlarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan temalardan bir diğeri eğitim yürütme sürecindeki uygulamalarına ilişkin görüşler altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin ve odyologların uygulamaları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden beşi ve odyologlardan birinin uygulamalarının; ebeveynleri, çocukları ile doğru etkileşim kuracak şekilde öğrenme paydaşı olarak görüp aile eğitimi sürdürdükleri yönündedir. Bunun yanında katılımcı öğretmenlerden beşinin ve odyologlardan ikisinin öğretme sürecinde ailenin öğrenmesini bütünüyle ayrı bir süreç olarak değerlendirip doğrudan çocuk ile etkileşime girenler olarak iki uygulama tarzının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki uygulamada da ebeveynlerin bilgilendirildiği ve ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirildiği belirlenmiştir. Aile eğitimi sürdüren öğretmenlerin ve bir odyologun eğitim sürecinde ebeveynin eğitim ortamında bulunmasını tercih ettikleri, ebeveyne dinleme basamaklarının ve dinleme etkinliklerinin öğretilmesi, günlük rutinlerdeki sözel dil kullanımı fırsatlarının değerlendirilmesi, oyun/şarkı/hikaye kitabı okuma gibi yapılandırılmış bağlamların oluşturulması gibi yeterliliklerin kazandırılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında beş öğretmen ve iki odyolog tarafından doğrudan çocuğun öğrenmesini hedefleyerek yürütülen uygulamalarda; çocuk ile dinleme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, çevredeki dil fırsatları üzerinden diyalog gerçekleştirilmesi, sözcük tekrarları ve taklit yaptırılması, çocuk ile etkileşim kurulabilecek yapılandırılmış oyunlar ile çeşitlendirilmiş dil bağlamlarının oluşturulması uygulamalarının sürdürüldüğü belirlenmiştir.

Öğretmenler ve odyologlarla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan temalardan eğitim sürecindeki uygulama deneyim ve görüşler temasının bir alt temasını süreçte yapılan değerlendirmeler oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin ve odyologların uygulamalarının aile eğitimi veya öğretim sürecini doğrudan çocuk ile yürütmesine göre ebeveyni değerlendirme durumlarının değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında iki uygulama stilinde de çocuğu değerlendirmek üzere referans alınan birtakım veri kaynakları belirlenmiştir. Çocuğun eğitim sürecinde kat ettiği gelişimin değerlendirilmesinde; öğretmenler kendi hazırladıkları kontrol listeleri, çeşitli değerlendirme araçlarında yer alan kontrol listeleri, eğitim ortamında kendi yaptıkları gözlemler veya ev ortamında çekilmiş videolar üzerinde yapılan gözlemlerini, ebeveynler ile yaptıkları görüşmeleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ebeveyni değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları ise yaptıkları gözlemler, görüşmeler ve hizmet alınan diğer uzmanların görüşleri olarak ifade edilmiştir. Katılımcı odyologlardan ikisi çocuğu değerlendirme sürecinde kullandıkları veri kaynaklarını ailelerle yaptıkları görüşmeler ve kendi gözlemleri olduğunu paylaşmıştır. Bunun yanında odyologlardan biri sürece ilişkin hem çocuğa hem ebeveyne yönelik değerlendirmelerin çalıştığı kurumda bulunan değerlendirme birimince yapıldığını dile getirmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan bir diğeri öğretmenlerin ve odyologların ilgili süreçte yaşadıkları zorluklar olmuştur. Uzmanlık alanı özel eğitim dışında olup sonradan özel eğitim sertifikasına sahip olmuş üç katılımcı ve bir odyolog, farklı bir alandan mezun olmasının süreçte zorluk yaşamalarına sebep olduğunu dile getirmiştir. Hem öğretmen hem de odyolog katılımcılardan ebeveynin çocuğunun yetersizliğini kabul edememesini zorluk yaşamalarına gerekçe olarak gösterenler olmuştur. Bunlara ek olarak ailenin eğitimde öğrenilenleri günlük yaşama aktarmaması ve ailenin baba ve büyük ebeveynler gibi tüm fertleri ile sürecin devamlılığını sağlamaması, anne ile babanın çocuğa ortak tavırda olmaması olarak sıralamışlardır. Ek olarak bir öğretmen ilgili süreçte uzmanından yoğun eğitim alamamayı mevcut sistemden kaynaklanan bir sorun kaynağı olarak ifade etmiştir.

“Öğretmen ve Odyolog Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular” başlığının son temasını “Niteliği Artıracağı Düşünülen Öneriler” oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmen ve odyologlar, öğretmen/odyolog niteliğini artıracak öneriler, eğitim sağlayıcılara yönelik öneriler, eğitim ortamı ve eğitim uygulamalarına yönelik öneriler olmak üzere

çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmış öneriler sunmuşlardır. Öğretmenler lisans programlarında erken çocukluk dönemine ilişkin içeriklerin uygulamalı olarak artırılmasının ve göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitimler sağlanmasının yeterliliklerini artıracaklarını düşünmektedir. Bunun yanında ilgili süreçteki eğitim hizmetlerinin devlet okullarınca sağlanması, ilgili hizmetlerin özel eğitim öğretmenlerince sunulması, çalışma ortamlarında kurum içi çalışma paydaşlarının çeşitlendirilmesi, hizmet sağlayacak okulların yaş grubu ve yetersizlik temeline göre ayrılması ve yararlanılan eğitim sürelerinin artırılması eğitim sağlayıcılara yönelik verilmiş niteliği artıracakları düşünülen öneriler arasındadır. Eğitim ortamı ve eğitim uygulamalarına yönelik verilen öneriler ise ortamların ve materyallerin çeşitlendirilmesi ve öğretmen ve çocuğun zaman geçireceği bağlamların çeşitlendirilmesi, uygulamalarda içeriklerin aile eğitimi, aile bilgilendirmesi gibi aileyi odağa alacak şekilde yürütülmesidir.

Araştırma kapsamınca ebeveynler ile yapılan görüşmeler “Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular” başlığı altında birleşmiştir. “Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular” başlığı; Eğitim Öncesine Görüşler, Eğitim Yürütme Süreci ile Niteliği Artırmaya Yönelik Öneriler olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Katılımcı sekiz ebeveynden üçünün eğitim öncesinde; sürece ilişkin bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı beklentilerinin bulunmadığı ulaşılan bulgular arasındadır. Bu bulguya ek olarak eğitim öncesinde alacakları eğitimin kendilerine rehberlik etmesi, çocuklarının dil gelişimini desteklemesi ve çocukları için sosyalleşecek ortam sağlamasını bekledikleri tespit edilmiştir. Araştırma doğrultusunda ebeveynlerin eğitim kurumu tercihlerinin internet yorumları, eğitim kurumunun evlerine yakın mesafede olması, kurumda özel eğitim öğretmeni veya odyolog istihdam edilmesi, kurumda yalnızca işitme kayıplı çocuklara hizmet verilmesi, tanıdık yönlendirmesi faktörlerinden etkilendiği belirlenmiştir.

“Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular” başlığı altında Eğitim Yürütme Süreci başlığı altında ebeveynlere sunulan eğitim uygulamaları ve aldıkları eğitime yönelik düşüncelerinden oluşan bulgulara erişilmiştir. Ebeveynlerin eğitim deneyimleri incelendiğinde öğretmen ve odyologlardan elde edilen bulguya benzer şekilde sekiz ebeveynden dördünün çocuğuyla birlikte katılımcı veya gözlemci rollerinde eğitim ortamında yer aldığı, diğer dördünün ise eğitim ortamında bulunmadıkları belirlenmiştir. Yine öğretmen ve odyologlardan elde edilen bulguya benzer şekilde süreçte ebeveynlerin

yararlandıkları hizmetler; bilgilendirme, yönlendirme, çocukla birebir sürdürülen uygulamalar ve aile eğitimi uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan bir diğeri ebeveynlerin görüşlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlerin sürece ilişkin olumlu olarak bildirdikleri görüşler; aldıkları eğitimin çocuklarının dinleme ve dil becerilerini geliştirdiği, ebeveyn-çocuk etkileşimini olumlu yönde geliştirdiği, ebeveynin bilinçlenmesini sağladığı ve çocuğundaki gelişimi fark etmesini sağladığı, ebeveynleri sosyal-duygusal açıdan olumlu etkilediği ve çocuklar için sosyalleşebilecekleri bir ortam oluşturduğudur. Katılımcı ebeveynler tarafından sürece yönelik bildirilen olumsuz görüşler ise eğitim ortamının koşulları ve eğitim içeriğinin çocuk odaklı olması, eğitim aldıkları öğretmenin tecrübesiz olması, öğrendiklerinin günlük yaşama uyarlamada zorluk yaşanması ve aile bireylerinin bütünüyle sürece dahil olmayışlarından kaynaklandığı üzerine olmuştur. Ebeveynlerin bildirdiği eğitim içeriğinin aile eğitimi olmaması, öğrendiklerini günlük yaşama uyarlayamama ve baba ile zaman zaman büyük ebeveynlerin sürece dahil olmayışları yine öğretmen ve odyolog katılımcıların beyanlarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Ebeveyn Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular başlığının son temasını Niteliği Artırmaya Yönelik Öneriler oluşturmaktadır. Ebeveynlerin önerileri; öğretmenlere yönelik öneriler ve ebeveynlere öneriler başlıkları altında birleşmiştir. Ebeveynler eğitim uygulamalarının niteliğini artıracaklarını düşündükleri önerilerde; uygulamaların aile eğitimi olarak sürdürülmesi, süreçte grup etkinliklerine yer verilmesi, eğitim sürelerinin artırılması ve eğitim ortamının yetersizlik türüne göre yapılandırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Ebeveynlerin sundukları uygulamaların aile eğitimi olarak yapılandırılması, eğitim sürelerinin artırılması ve eğitim ortamının yetersizlik türüne göre yapılandırılması önerileri öğretmenler ve odyologlar tarafından sunulan önerilerle benzerlik paralellik göstermektedir. Ebeveynlerin benzer süreçlerden geçen veya geçecek ebeveynlere sundukları öneriler ise eğitim sürecinde başarıyı elde edeceklerine dair inançlı olmaları, eğitim sürecinde aile içinde baba ve büyük ebeveyn gibi bireylerin de katılım sağlamaları ve eğitimde öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması olarak sıralanmıştır.

4.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ebeveynleri ile eğitim süreçlerinde görev alan öğretmenler ve odyologların görüşlerinden yola çıkarak ilgili gruba yönelik sunulan erken müdahale süreçlerinde sunulan eğitim uygulamalarının

incelenmesidir. Araştırma, hizmetlerden yararlanan ebeveynler ile uygulayıcılarının bizzat deneyimledikleri süreçlerden yola çıkarak uygulamaların belirlenmesini amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak desenlenmiştir. Bu doğrultuda erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocukların eğitim hizmeti aldıkları, ilgili süreci yürüten veya daha önce yürütme deneyimi bulunan 5 işitme engelliler öğretmeni, 1 özel eğitim öğretmeni, 1 görme engelliler öğretmeni, 3 odyolog ve ihtiyaç durumunda görev alma yetkileri bulunan özel eğitim sertifikasına sahip 1 okul öncesi ve 2 sınıf öğretmeni ve hizmetten yararlanan 8 ebeveynin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama tekniklerini yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, katılımcı bilgi formları ve katılımcılardan edinilen bazı dokümanlar oluşturmuştur. Ulaşılan veriler öğretmenlerden, odyologlardan ve ebeveynlerden elde edilen veriler olmak üzere kendi içinde tümevarım analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Öğretmenler ve Odyologlardan Elde Edilen Bulgular başlığı altında uygulayıcıların deneyim ve görüşlerinden oluşan üç ana tema, Ebeveynlerden Elde Edilen Bulgular başlığı altında ebeveyn katılımcıların deneyim ve görüşlerinden oluşan üç ana tema elde edilmiştir. Araştırma raporunun bu bölümünde oluşan ana temalar ile alt temaların kendi içinde ve karşılaştırmalı olarak çıkarımlarına yer verilmiş ve sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda tartışılması gereken ilk bulgunun hem öğretmen ve odyologlarla hem de ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulguların temalarından “Eğitim Yürütme Süreci” / “Eğitim Süreci”nde yer alıp birbirini destekleyen ifadelerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil olan öğretmen, odyolog ve ebeveynlerin deneyimleri, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim sürecinde farklı yaklaşımların varlığına işaret etmiştir. Öğretmen ve odyologların, eğitim sürecinde doğrudan çocuğu veya aileyi odağa alan iki farklı uygulaması olduğu belirlenmiştir. Aileyi odağa alan öğretmenler ve odyologların, ebeveyni süreç içerisinde çocuğuyla doğru etkileşim kurmayı öğrenmesi gereken bir paydaş olarak gördükleri, bu doğrultuda aile eğitimi sürdürdükleri tespit edilmiştir. Çocuğu merkeze alan öğretmen ve odyologların ise eğitim, uygulamalarını çocukla sürdürerek aileyi çeşitli konularda bilgilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgunun öğretmenlerin ve odyologların planlama sürecinden başlayarak sonraki uygulamalarını şekillendirdiği görülmektedir. Bu sebepten tüm eğitim sürecine etki eden bu durumun tartışılmasının diğer bulgular için temel oluşturacağı düşünülmektedir. Erken müdahalenin temel felsefesinin ebeveynlerin,

çocuklarının gereksinimlerini karşılama ve hizmetlerin aile bağlamında tasarlanarak ailenin kapasitesine desteklemek ve güçlendirmek olduğu belirtilmektedir (Dunst, 2007). Bu bakış açısıyla erken müdahale uygulamaları çocuk merkezlilikten aile merkezliliğe evrilmişken (Dunst, 1985; Holzinger vd., 2022; Özdemir, 2007,), doğrudan çocukla sürdürülen uygulamalara rastlanması sunulan hizmetlerin kalitesi ve hizmeti sağlayan öğretmen ve odyologların yeterliliklerini sorgulatmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgularda bu durumun varlığını ortaya koymakta ve hâlâ eğitim süreçlerinde çocuk merkezli yaklaşımla sürdürülen uygulamaların devam ettiğini göstermektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin erken müdahale uygulamalarına rehber olabilecek MEB tarafından yayınlanan kılavuzlarda aile merkezli uygulamalara yönlendirecek ve bu uygulamaları destekleyecek içeriklerin yetersiz olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Her ne kadar ÖEHY’de (2018), 0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocuklara aile eğitimi yolu ile hizmet verileceği belirtilse de uygulama kılavuzlarında gerekli vurgu yönlendirmelerin yapılmadığı görülmektedir. 0-3 yaş döneminde işitme kayıplı çocuklara ÖERM’lerce sunulan eğitim uygulamaları “İşitme Yetersizliği Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı” (2021) çerçevesinde sunulmaktadır. Program kendi içerisinde; bireye yönelik, açıkça belirtilmiş hedefler etrafında yapılandırılmış, performansın bireysel olarak değerlendirilmesine imkân tanıyan özellikleri ile tanımlanmıştır (MEB, 2021). Bahsi geçen destek eğitim programının aile ile iş birliğinin önemi (s.14) ve ailenin gerekli konularda bilgilendirilmesi (s.33) dışında erken müdahale süreçlerinde sunulacak aile eğitimlerine ilişkin yönlendirmeler barındırmadığı dikkat çekmiştir. Erken müdahale kapsamınca yararlanılabilecek hizmetlerin sunulacağı diğer ortamlar olarak belirtilen özel eğitim ana okulları, erken çocukluk eğitim birimleri ve/veya okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında ise “Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler için (0-36 Ay) Erken Çocukluk Eğitim Öğretim Programı”nın (2018) rehber olacağı ifade edilmiştir. Programın içeriğinde, sürecin çocuk ve aile merkezli uygulamalar ile yürütüleceği (s.5), çocuk ve aileye rehberlik yapıp (s.14) aile ile iş birliği kurularak devam ettirileceği (s.15) belirtilmektedir. Uygulamaların programda yer alan içeriklerden çocuğun gelişim düzeyinin belirlenmesi ile planlanarak ailenin evde uygulaması veya uzmanın kurumda ve/veya evde desteklemesi ile sürdürüleceği yer almaktadır (MEB, 2018).

Aile eğitimi uygulayacak uzmanların çocuğun özellikleri ve öğrenme süreçlerine ilişkin kuramsal bilgisinin yanında ebeveynleri yetişkin öğrenme paydaşları olarak

görebilmesin uygulamalarını daha nitelikli hale getirebileceği ifade edilmektedir (Turan, 2015). Ancak her iki programın içeriğinde de çocuğun gelişim alanları ile belirli dönemlerde sahip olması gereken yeterlilikler tanımlanmış olup bu gelişim alanlarının yetişkin eğitimi bağlamında ebeveyne aktarımına dair bir yönlendirme bulunmamaktadır. MEB tarafından hazırlanmış bu rehberlerde, aile eğitimi ve ailenin geliştirmesi gereken yeterliliklere ilişkin vurguların sınırlı olması, ilgili uzmanları eğitim süreçlerini çocuğu veya aileyi odağa alma bakımlarından etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen ve odyologların eğitim öncesinde, sırasında ve sonrasında yaptıkları uygulamaların bu bağlamda değişeceği düşünülmektedir. Tartışmanın devam eden bölümlerinde önce öğretmen ve odyologlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında eğitim öncesi, eğitim sırası ve öneriler olmak üzere tartışmalar kendi içinde ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerle karşılaştırmalı olarak yapılacaktır. Ardından ebeveynlerin deneyim ve görüşlerinden elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve odyologların eğitim öncesinde yaptıkları hazırlıklarla ilgili bulgulara erişilmiştir. Öğretmenlerden üçü ilgili süreçte eğitimlerinin yol haritası olarak BEP hazırladıklarını net bir ifade ile belirtmiştir. Bu durum ülkemizdeki yasal mevzuat olan ÖEHY’de (2018), 0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde BEP hazırlama gerekliliğini karşılamaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde erken müdahale süreçlerinde Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planının (BAHP) kullanılmasının ilgili dönemde sunulacak hizmetlerin yapısına daha çok hitap ettiğine ilişkin kaynaklar dikkat çekmektedir (Campbell, Strickland ve Forme, 1992; Summers vs. 1990). BAHP, çocuk merkezli bir odağın önüne geçerek ailenin önceliklerini ve kaygılarını içeren ve bu doğrultuda hazırlanan bir planlama yaklaşımını desteklemesi ile BEP’ten farklıdır (Boone, Moore ve Coulter, 1995’ten aktaran; Klassen 2001).

Ülkemizdeki yasal mevzuat olan ÖEHY’de (2018), 0-36 ay aralığındaki özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde BEP bir gereklilik olarak yer alsa da bu dönemde sunulan hizmetlerin (BAHP) ile yürütülmesinin gerek sunulacak müdahalelerin planlaması gerek süreci izleme ve değerlendirme açısından daha kullanışlı hale getirebileceği vurgulanmaktadır (Aytekin, 2014; Yılmaz-Atman, 2022). Erken müdahale süreçlerinde güncel uygulamalar aile merkezli bakış açısını benimsemişken konunun yasal dayanağından başlayarak dahil olan tüm öğelerin bu felsefe ve kavramsal çerçeveyi paylaşması önemlidir (McGonigal, 1991). Bu yönüyle yönlendirici sayılabilecek mevzuat

ve kılavuz gibi kaynaklarda kullanılan ifadelerin gelişmeleri takip edecek şekilde kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler ve odyologların uygulamalarını doğrudan çocukla sürdürme veya aile eğitimi şeklinde sürdürme gibi farklılaşan uygulamalarına göre planlama sürecinde ebeveynin gelişimine yönelik amaç belirleme durumları da farklılaşmaktadır. Aile eğitimi sürdüren öğretmenler ve bir odyolog süreç içinde ebeveynin öğrenmesine ilişkin amaç belirlerken yine çocuğun gereksinimlerini belirlemede yaptıklarına benzer şekilde ebeveyn görüşmeleri ile çocuk-aile tanıma formundan edinilen bilgiler ve diğer uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeleri dikkate aldıklarını belirtmiştir. Aileye sunulacak hizmetlere ilişkin amaçların yer aldığı planda çocuk ve aile çıktılarını oluşturmaya yönelik eşzamanlı adımlar atılması önerilmektedir (Gallego, Halus ve Crace, 2016). Araştırmada ebeveynlere yönelik amaç belirleyen bir grup öğretmen bulunmaktayken süreci doğrudan çocukla yürüttüğü gerekçesi ile ebeveynin gelişimine yönelik herhangi bir girişimi bulunmayan bir grup da bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde sağlanan özel eğitim hizmetlerinde, aile merkezli uygulamalar sürdürmek için planlama aşamasından itibaren ebeveynlerin gelişimlerinin önemsenerek planda ebeveyne yönelik gereksinim, kaygı ve önceliklerin belirlenmesi (Bowe, 2004), uluslararası uygulamalarda kendini gösterirken elde edilen bulgular ülkemiz için durumun henüz yerleşmediğine işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bir diğeri erken müdahale sürecinde işitme kayıplı çocukların eğitim aldıkları ortamlar ve bu ortamlarda yapılan düzenlemelerdir. Katılımcı öğretmenler ve odyologların büyük çoğunluğu uygulamalarını görev yaptıkları ÖERM’lerde kendilerine sağlanan bireysel eğitim sınıfında sürdürmektedir. Bunun dışında bir odyologun çalıştığı kurumda aile eğitimi uygulama odası adı verilen bireysel eğitim sınıfından farklı bir ortam bulunmaktadır ve bir öğretmen uzaktan aile eğitimi uygulaması gerçekleştirdiğini bildirmiştir. Karşılaşılan eğitim ortamları incelendiğinde ortamların kurum temelli ortamlar olduğu görülmektedir. Ancak ilgili dönemde sağlanacak hizmetlerin ev temelli eğitim ortamlarında sürdürülebilecek uygulamalar için de müsait olduğu düşünülmektedir. Erken müdahale uygulamalarının ev temelli tasarlanmasının hem uygulamaları aile merkezli yaklaşımın özelliklerini destekleyecek şekilde sadece ebeveyni değil çocuğun bütün ortamını sürece dahil etme, bireyselleştirme ve ekonomik boyutlarında avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir (Erdoğan, 2010). Bunun yanında odyolog katılımcılardan biri tarafından

çalıştığı kurumda bulunduğu belirtilen aile eğitimi uygulama odası, ebeveynlerin öğrendiklerini günlük yaşama uyarlamalarını kolaylaştırabilecek bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmiştir.

Ek olarak katılımcı öğretmenlerden birinin uzaktan aile eğitimi sürdürüyor olması dikkat çekmiştir. Uluslararası alanyazında erken müdahale sürecindeki işitme kayıplı çocuklar ve ailelerinin uzaktan erken müdahale (tele-intervention) ile etkili uygulamalar sürdürüldüğü araştırmalar mevcuttur (Havenga vd., 2017, Peters-Lalios, 2012). İlişkili olarak Nelson'ın (2022a, 20022b), uygulayıcıların ve ebeveynlerin uzaktan aile eğitimi uygulamalarına dair olumlu görüş bildirdiklerine dair araştırmaları da bulunmaktadır. Her ne kadar uygulama şekli ve sistematikliği bu araştırmada tam anlamıyla incelenemese dahi özellikle küresel salgın gibi yaşanan gelişmelerle popülerleşen uzaktan erken müdahale uygulamalarının (Landolfi, 2022; Nickbakht, Meyer, Scarinci ve Beswick ,2021) başlangıç aşaması sayılabilecek bir örneğe rastlanması umut verici bir bulgu olarak yorumlanmıştır.

Öğretmenler ve odyologların eğitim öncesi hazırlıkların bir diğeri ise süreçte kullanacakları materyalin belirlenmesidir. İşitme kayıplı çocuklar ve aileleri ile sürdürülen eğitim oturumu öncesinde yapılan etkinlik ve materyal seçimi gibi hazırlıkların önemli olduğu ifade edilmiştir (Clark, 2007; Koca, 2016; Turan, 2010). Katılımcılar bunu destekler şekilde eğitim öncesinde kullanacakları materyalleri belirledikleri çıkarımına ulaşılmıştır. Bunun yanında bu araştırma kapsamında öğretmenler ve odyologların materyal seçimlerini etkileyen etmenler de sorgulanmıştır. Öğretmenler ve odyologlar arasından materyal tercihlerinde görev yaptıkları kurumun imkanlarını dikkate aldığını ifade edenler olduğu gibi üç öğretmen tarafından materyal seçiminde ailenin kaynaklarının dikkate alındığı ifade edilmiştir. Erken müdahale süreçlerinde güncel yaklaşım olarak benimsenen aile merkezli uygulamalar, aile eğitimini hem sosyokültürel hem sosyoekonomik bakımdan her ailenin kendine özgü mevcut kaynaklarını önemseyen ve bu kaynakların günlük yaşamda etkili kullanılmasını önemseyen bir anlayışa sahiptir. Bu yönüyle ailenin materyale erişimini önemseyen ve günlük yaşamdaki kaynaklarını çocuğun ihtiyaçlarına yönelik kullanmayı ve dönüştürmeyi öneren öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği bölümü işitme engelliler öğretmenliği programlarından mezun olmuş olması dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamında ebeveynlerden ve öğretmenlerden elde edilen bulgular, 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim süreçlerinde babanın ve büyük ebeveynlerin rolünü

vurgulamaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler kendileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, çocukların eğitim süreçlerin babaların süreç içerisinde aktif bir şekilde yer almadıklarını, yer alsalar dahi süreci ciddiye almadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde büyük ebeveynlerin de ebeveynlerin eğitimde öğrendiklerini günlük yaşama uyarlamalarını zorlaştıracak davranış biçimleri sergileyebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumların çocuktan sorumlu olan diğer paydaşların üzerlerindeki yükün artmasına ve hatta sürecin sekteye uğramasına yol açtığını belirtmişlerdir. Babaların geleneksel olarak annelere göre, eğitsel süreçlerde daha pasif kaldığını belirten kaynaklar, ebeveynler ve öğretmenlerden elde edilen bulguları desteklemektedir. Bunun yanında babaların geçmişe kıyasla aile eğitimlerine katılma sıklıklarının arttığını gösteren araştırmalar (Acar, 2020; Acar, Turan ve Uzuner, 2020; Hintermair ve Sarimski, 2018; Mavrogianni ve Lampropoulou, 2018) bu araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin süreci zorlaştırdığına ilişkin bildirdikleri ile aynı düşüncüyü desteklememektedir. Aynı zamanda, Bronfenbrenner (1986) alanyazına kazandırdığı aile sistemleri kuramında çocukların gelişimsel süreçlerinde ailenin birincil rolü olduğuna ve aileyi teşkil eden tüm bireylerin çocuğun gelişimine katkı sağlaması gerektiğine değinmiştir.

Calderon ve Low (1998) işitme kayıplı çocukların erken dönem eğitsel süreçlerinde babanın aktif bir şekilde katılım sağladığı durumlarda çocukların iletişim becerilerinde ve erken okuryazarlık becerilerinde çok daha iyi sonuçlar verdiklerini ifade etmişlerdir. Ingber ve Most (2012) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem (3-6 yaş) işitme kayıplı çocukların, babalarının eğitsel süreçlere katılımlarını incelemişlerdir. Araştırma bulguları, eğitsel süreçlere babaların katılım sağlamasının, babaların öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini, aileye daha yüksek düzeyde uyum sağladığını ve annelerin babalar üzerindeki algılarını olumlu yönde güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, Flippin ve Crais (2011)'in işitme kayıplı çocukların babalarının aile merkezli erken müdahale programlarına katılımlarını inceledikleri araştırmanın bulguları, babaların erken müdahale programlarına aktif katılımının annelerin ebeveyn stres düzeyini azalttığını ve annelerin aile içi etkileşimlerini arttırdığını göstermektedir. Bu araştırmada da babaların sürece katılımlarının sınırlı olduğu durumların annelerin yüklerini arttırdığı göstermektedir.

Öğretmenler, odyologlar ve ebeveynler, erken müdahale sürecinde yararlandıkları eğitim süreçlerinin artırılmasının, sürecin niteliğini artıracaklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Gürgür, Büyükköse ve Kol'un (2016) ÖERM'lerde işitme

kayıplı öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşleri ile incelendiği araştırmada da yalnızca 0-3 yaş dönem değil genel olarak öğretmenlerin sunulan destek eğitim sürelerinin yetersiz olmasına ilişkin bildirilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Yine farklı yaş grubu, yetersizlik veya genel olarak ÖERM'ler ile ilgili yapılan araştırmalarda da yararlanılan destek eğitim sürelerinin artırılması gerektiği önerisine ilişkin bulgularla karşılaşmıştır (Korucu, 2005; Sağıroğlu, 2006; Yıkmış ve Özbey, 2009). Bunun yanında Kılıç (2020) yaptığı araştırmada ilgili dönemde sağlanan eğitimin haftada iki kere sık sayılabilecek aralıklarla sağlanmasına rağmen ebeveynlerin ihtiyaçlarının karşılanamamış olmasını aile eğitiminin içeriğinden ve uygulama şekline kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. İlgili araştırmaların gerçekleştirildiği zamandan bu zamana, çeşitli yaş ve yetersizlik grubundan çocuğu olan ebeveynler ile öğretmenlerin aynı konuyu önermeleri mevcut süreler konusunda güncellemeye gidilebileceğini düşündürmektedir.

4.3. Öneriler

Elde edilen bulgular ve erişilen sonuçlar doğrultusunda raporun bu bölümünde öneriler yer almaktadır. Araştırma amacı doğrultusunda 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların ebeveynleri ile onlara hizmet sağlayan profesyonellerin, sunulan erken müdahale süreçlerindeki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri sorgulanmış olsa da verilen öneriler erken müdahale kapsamında eğitim alacak tüm yetersizlik gruplarına yöneliktir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında erken müdahale süreçlerinde yürütülecek aile eğitimine ilişkin ders ve uygulama deneyimi sağlayacak içerikler artırılabilir.
- İlgili gruba hizmet veren bir diğer meslek grubu olan odyoloji lisans programlarında 0-3 yaş dönemindeki işitme kayıplı çocukların gelişim özelliklerinin çok yönlü ele alınacağı, erken müdahale süreçlerinde yürütülecek aile eğitimine ilişkin teorik ve uygulama deneyimi sağlayacak içerikler artırılabilir.
- Özel eğitim sertifika programları sürdürülmeye devam edecekse; içeriklerde, erken müdahale süreçlerinde eğitim sağlanacak çocukların gelişim özellikleri ve

aile eğitimine yönelik hem teorik bilgi hem uygulama deneyimi fırsatları yer alabilir.

- Erken müdahale hizmeti sağlamak üzere görev alma yetkisi verilen tüm meslekler için hizmet içi eğitim programları sağlanabilir.
- Erken müdahale süreçlerinde aile eğitimine kılavuz olacak rehberler/aile eğitim programları hazırlanabilir veya mevcut kılavuzlar aile merkezlilik bakış açısıyla sürdürülecek eğitimlere ilişkin içerikler eklenerek güncellenebilir.
- Yasal mevzuattaki kullanımların uygulamaları yönlendirmede rolü olduğu düşünüldüğünden planlama sürecinde BAHP oluşturulması ÖEHY'e sürecin gerekliliği olarak eklenebilir.

4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

- Daha kapsamlı bir katılımcı grubunun katılımı ile erken müdahale süreçlerinde görev alan profesyonellerin gereksinimlerinin belirlenebileceği araştırmalar yapılabilir.
- Erken müdahale süreçlerinde aile eğitimi programlarının oluşturulması ve uygulanmasını içeren araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Erken müdahale süreçlerinde sunulan eğitim uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim programlarını konu alan araştırmalar yaygınlaştırılarak hizmet içi eğitimlere içerik açısından rehberlik edecek eylem araştırmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2020). Çocuk gelişiminde babanın rolü ve önemi. Z. Turan (Ed.), *İşitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi* içinde (ss. 206-247). Ankara: Pegem Akademi
- Akçamete, G., ve Kargin, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akçamete, G., ve Kargin, T. (1997). The effectiveness of early intervention programs in the education of children with hearing impairments. *Research Report* (ERIC Doucmnet Reproduction Service)
- Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi: Ankara-Yenimahalle örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytekin, Ç. (2014). *Ev temelli müdahale programının geliştirilmesi: bir vaka çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bailey, D. N., Raspa, M., Humphreys, B. P., and Sam, A. M (2018). Promoting family outcomes in early intervention. In M. Kauffman, and D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. (3rd edition, pp. 668-680). Routledge.
- Baş, N. (2021). Çocuğunuza sunulan erken müdahale hizmetleri. S.T. Aslan (Ed). *İşitme yetersizliği* içinde (s. 21-37). Yayın yeri: Eğiten Kitap
- Bogdan, R., and Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and method. Allyn & Bacon.
- Boone, H. A., Moore, S. M. and Coutler. D. K. (1995). Achieving family-centred practice in early intervention. *Infant-Toddler Intervention*. 5(4)-395404'ten aktaran T. L.Klassen (2001). *The individaulized family service plan: a family-centered approach to working with families who have a child with a disability*. Master Thesis. Üniversite şehri:University of Manitoba.
- Bowe, F. G. (2004). Early childhood special education: Birth to eight. Thomson Delmar Learnig.
- Bricker, D., Xie, H., and Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 121-137. <https://doi.org/10.1177/1053815118771392>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Ecology of the family as a context for human development research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Calderon, R., and Low, S. (1998). Early social-emotional, language, and academic development in children with hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 143(3), 225-234.

- Campbell, P. H., Strickland, B., and Forme, C. L. (1992). Enhancing parent participation in the individualized family service plan. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(4), 112-124. <https://doi.org/10.1177/027112149201100410>
- Chaddock, S. (2021). *Parents of children with hearing loss: meeting parents' needs and concerns through the early intervention process*. Louisiana: University of New Orleans. Theses and Dissertations. 2933.
- Clark, M. (2007). A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss. Plural Pub.
- Cole, E. B., and Flexer, C. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. Plural Publishing.
- Creswell, J. W. (2010). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S. B. Demir) Eğiten Kitap.
- Creswell, W. C. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev:H. Ekşi). EDAM.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Çolaklıoğlu O., ve Acar F. M. (2020). Aile eğitimi: Tarihsel gelişim ve güncel uygulamalar. Z. Turan (Ed.), *İşitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi* içinde (s. 25-42). Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, M., ve Akkaya, E. (2021). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. H. Gürgür ve P. Şafak (Editörler), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 35-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5 (1-2), 165–201. [https://doi.org/10.1016/S0270-4684\(85\)80012-4](https://doi.org/10.1016/S0270-4684(85)80012-4)
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell and J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). USA: The Guildford Press.
- Dunst, C. J., and Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, and S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). USA: Springer International Publishing.
- Er-Sabuncuoğlu, M. and Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in turkey:current situatio, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (2), 149-160.

- Ersoy, F. A. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (3. Baskı- s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk-Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk-Mustul, E. (2021). *0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Flippin, M., and Crais, E. R. (2011). The need for more effective father involvement in early autism intervention: A systematic review and recommendations. *Journal of early intervention*, 33 (1), 24-50. <https://doi.org/10.1177/10538151114004>
- Gallegos, R. Halus, K. and Crace, J., (2016). Individualized family services plans and programming. M. Sass-Lehrer (Eds). *Deaf and hard-of-hearing infants, toddlers and their families içinde* (pp. 275-304). USA: Oxford University Press.
- Gertz, G., and Boudreault, P. (Eds.). (2016). The SAGE deaf studies encyclopedia: Children of deaf adults. USA: Sage Publications.
- Girgin, C. ve Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği olan çocuklara yönelik eğitim ortamları ve eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımları. H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (ss. 69-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Girgin, C., (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glesne, C., (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- Gökcan, M. (1987). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek Hizmetler: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1233-1253. <https://doi.org/10.17051/io.2016.32423>
- Havenga E., Swanepoel D.W., le Roux T., and Schmid B. (2017). Tele-intervention for children with hearing loss: A comparative pilot study. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 23 (1), 116-125. <https://doi.org/10.1177/1357633X15617886>
- Ingber, S. and Most, T. (2012). Fathers' involvement in preschool programs for children with and without hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 157 (3), 276-288.

- Joint Committee on Infant Hearing (2019). Year 2019 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *The Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 4 (2), 1-44.
- Joint Committee on Infant Hearing. (2013). Supplement to the JCIH 2007 position statement: principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *American Academy of Pediatrics*. 131 (4), 1324-1349. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0008>
- Joint Committee on Infant Hearing. (2007). Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention. *Pediatrics*, 120 (4), 898-921. <https://doi.org/10.1044/policy.PS2007-00281>
- Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitimi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 49-60.
- Kemaloğlu, Y. K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. E. Belgin, S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (ss. 219-229). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, A. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç-Yekedüz, M. (2018). *Erken çocukluk döneminde verilen özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin aile merkezli hizmete uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Lalios, A. P. (2012). ConnectHear teleintervention program. *The Volta Review*, 112 (3), 357-364.
- Landolfi, E., Continisio, G. I., Del Vecchio, V., Serra, N., Burattini, E., Conson, M., Marciano, E., Laria, C., Franzè, A., Caso, A., Fetoni, A.R., Malesci, R. (2022). NeonaTal Assisted telerehabilitation (T.A.T.A. Web App) for hearing-impaired children: A family-centered care model for early intervention in congenital hearing loss. *Audiology Research*, 12 (2), 182-190. <https://doi.org/10.3390/audiolres1202021>
- Leigh, G., Newall, J. P., and Newall, T. (2010). 23 newborn screening and earlier intervention with deaf children: Issues for the developing world. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. USA: Oxford University Press.

- McGonigel, M. J., (1991). Philosophy and cocenptual framework. In M. J. McGonigel, R.K. Kaufmann, and B. H. Johnson (Eds.), *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan* (2nd ed. pp. 1-5). Bethesda, MD: Association for the Care of Children's Health.
- McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. USA: The Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Erken çocukluk özel eğitim öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). İşitme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim tarihi: 05.11.2021)
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106 (3). 1-9.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., and Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (4), 429-445. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent034>
- Nelson, L.H., Rudge A. M., Dawson, P., Culianos, D. and Stedler-Brown, A. (2022). Provider perspectives in serving children who are deaf or hard of hearing and their families using tele-intervention. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*. 7 (2), 22-32. <https://doi.org/10.26077/5f6d-6f06>
- Nelson, L.H., Rudge A. M., Dawson, P., Culianos, D., Broekelmann, C. and Stedler-Brown, A. (2022). Parents' perspectives about tele-intervention services for their children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 7 (2), 9-21. <https://doi.org/10.26077/c47b-5497>
- Nickbakht, M., Meyer, C., Scarinci, N. and Beswick R. (2021). Family-centered care in the transition to early hearing intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26 (1). 21-45. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa026>
- Odom, S. L., and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence based practices. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164-173. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030601>
- Oser, C., and Cohen, J. (2003). Improving Part C Early Intervention: Using What We Know about Infants and Toddlers with Disabilities To Reauthorize Part C of IDEA. Pellegrini, A. D. and Bjorklund, D. F. (1998). Applied child study: A

developmental approach (3rd ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Özdemir, S. (2007). A paradigm shift in early intervention services: From childcenteredness to family centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 13-25. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000998

Perera, J. (2011). Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges. J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), In *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambridge University Press.

Piştav-Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 392-407. <https://doi.org/10.12984/eed.60663>

Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (1), 24-32. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000025

Sass-Lehrer, M. and Bodner-Johnson, B. (2003). Early intervention current approaches to family centered programming. In M. Marschark, and P. E. Spencer (Eds.), *Deaf Studies, Language, and Education* (pp. 65-81). USA: Oxford University Press.

Sass-Lehrer, M., Porter, A. and Cheryl, L.W. (2016). Families: partnership in practice. M. Sass-Lehrer (Ed.), In *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives* (pp. 65-105). USA: Oxford University Press.

Scarinci, N., Erbası, E., Moore, E., Ching, T. and Marnane, V. (2018). The parents' perspective of the early diagnostic period of their child with hearing loss: Information and support. *International Journal of Audiology*, 57 (2), 3–14. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1301683>

Singer, G. H. S. (2018). Parent and family issues in special education. In J. M. Kauffman and D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. (3th edition, pp. 637-638). USA: Routledge.

Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive rehabilitation of down syndrome* (pp. 1-15). USA: Cambridge University Press.

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 18months of age. *Early Human Development*, 91 (1), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.11.005>

- Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (ss. 202-236). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Summers, J. A., Dell'Oliver, C., Turnbull, A. P., Benson, H. A., Santelli, E., Campbell, M., and Siegel-Causey, E. (1990). Examining the individualized family service plan process: what are family and practitioner preferences? *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (1), 78-99. <https://doi.org/10.1177/027112149001000107>
- Şahlı, A. S. (2015). Erken tanı ve erken müdahale. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (ss. 219-229). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23 (1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1697-1756.
- 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., Koca, A., ve Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20 (1), 93-117. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177>
- Turnbull, A. P. (1991). Identifying children's strengths and needs. In M. J. McGonigel, R. K. Kaufmann and B. H. Johnson (Eds.), *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan* (2nd ed. pp. 52-59). Bethesda, MD: Association for the Care of Children's Health.
- Tutuk, H. C. (2018). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi dönemde destek hizmet sürecine aile katılımı: İşitme kayıplı bir çocuk ve ailesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). Farklı eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkmış, A. ve Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 124-153. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.546668>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Atman, B. (2002). Bireyselleştirilmiş aile hizmet planı. N. Karasu ve Ç. Aykut (Eds.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (ss. 93-113, 1. Baskı). Ankara: Vize Akademik.
- Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and Guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (2), 143-175. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent043>



EKLER

EK-1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, **0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi** başlıklı bir araştırma çalışması olup 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların eğitim sürecinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR danışmanlığında araştırmacı Cansel AYDEMİR tarafından yürütölmektedir. Sonuçları ile 0-3 yaş işitme kayıplı çocuk ebeveynleri ile 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklar ile çalışan öğretmenlerin sürdürdükleri eğitim sürecine ilişkin görüşleri ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız **gönüllölük esasına dayanmaktadır**.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, **ses kaydı altına alınan görüşmeler 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 sorularınız Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR'e ve araştırmacı Cansel AYDEMİR'e yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta:

Araştırmacı: Cansel AYDEMİR

Adres:

Cep Tel:

E-posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi 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-2. Katılımcı Bilgi Formu (Ebeveyn)

Tarih:

KATILIMCI BİLGİ FORMU (Ebeveyn)

Ad soyad :

Doğum tarihi/ Yaş :

Medeni durum : ☐ Bekâr ☐ Evli ☐ Boşanmış ☐ Eşini Kaybetmiş

Eğitim durumu : ☐ Eğitim almamış ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite (Açık öğretim /Örgün)
☐ Lisansüstü eğitim

Meslek :

İşitme kayıplı çocuğun yaşı:

Çocuğun işitme kaybı tanısı aldığı ay/yaş:

Çocuğun işitme kaybının derecesi:

Kullandığı cihaz türü: ☐ İşitme cihazı ☐ Koklear implant

İşitime cihazı/ Koklear İmplant kullanmaya başladığı ay/yaş:

Aile eğitimine başlanan ay/yaş:

Araştırmaya katılan çocuk ailenin kaçınıcı çocuğı? :

Kardeş sayısı/ cinsiyetleri :

Varsa diğerkardeşlerinin sağlıkdurumları: (yetersizlik varlığı/yokluğu):

Diğerk:



EK-3. Katılımcı Bilgi Formu (Öğretmen)

Tarih:

KATILIMCI BİLGİ FORMU (Öğretmen)

Ad Soyad :

Doğum tarihi/ Yaş :

Mezun olunan üniversite ve Mezuniyet yılı:

0-3 Yaş işitme kayıplı çocuklar ile eğitim deneyimi süresi:

Lisans sürecinde 0-3 yaş özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin alınan dersler ve içeriği hakkında kısa bilgi:

Lisans sonra 0-3 yaş özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin alınan eğitimler ve içeriği hakkında kısa bilgi:

EK-4. Ebeveyn Görüşme Soruları

1-Aile eğitimine başlama sürecinizi anlatabilir misiniz?

- *Nerede ve ne zaman başladınız?*
- *Eğitim aldığınız kurum ve kişiye nasıl ulaştınız? Bu kurumu ve eğitimciyi tercih etme sebebiniz neydi?*

2- Aile eğitiminden neler bekliyordunuz?

- *Çocuğunuz ile ilgili beklentileriniz nelerdir?*
- *Kendiniz ile ilgili beklentilerinizin karşılanma durumunuzdan bahseder misiniz?*

3- Aile eğitimi ile ilgili beklentileriniz karşılandı mı? Ne düşünüyorsunuz?

4- Aile eğitimi uygulamalarınızdan bahsedebilir misiniz?

- *Haftada kaç kere eğitim alıyorsunuz?*
- *Bir eğitim oturumunuzu anlatır mısınız?*
- *Öğretmeniniz çocuğunuzun dil becerilerini destekleme konusunda size ne tür bilgiler sunuyor?*
- *Öğretmeniniz ev ortamında çocuğunuzu desteklemeniz için ne tür öneriler veriyor? Bu önerileri ev ortamında nasıl uyarlıyorsunuz?*

5- Sizce aile eğitiminin olumlu yönleri nelerdir?

- *Aile eğitimleri çocuğunuzun gelişimini nasıl etkiledi?*
- *Aile eğitimleri sizin gelişiminizi nasıl etkiledi?*

6- Aile eğitiminin olumsuz gördüğünüz yönleri ve süreçte yaşadığınız sorunlar nelerdir?

-Bu sorunların sizce nedenleri nelerdir?

7- Sizce aile eğitimleri nasıl olmalı?

- *Nasıl planlanmalı?*
- *Zaman ve mekân ayarlanması nasıl yapılmalı?*

8- Deneyimli bir ebeveyn olarak, yenidoğan işitme kayıplı çocuğu olan bir aileyle karşılaşırsanız bu aileye neler söylersiniz? / nasıl yönlendirirsiniz?

EK-5. Öğretmen/Odyolog Görüşme Soruları

- 1- 0-3 yaş işitme kayıplı çocuklara sunduğunuz aile eğitimlerini nasıl planlıyorsunuz?
 - *Çocuğun gelişimine yönelik amaçları nasıl belirliyorsunuz?*
 - *Ebeveynlerin gelişimine yönelik amaçları nasıl belirliyorsunuz?*
 - *Oyun-materyal seçimlerini nasıl yapıyorsunuz?*
- 2- 0-3 yaş işitme kayıplı çocukla sürdürdüğünüz aile eğitimlerinizi nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - *Eğitim akışınızdan bahseder misiniz?*
 - *Eğitim ortamınızdan bahseder misiniz ve eğitim ortamı seçiminizi ve düzenlemelerinizi nasıl yapıyorsunuz?*
 - *Çocuğun dil gelişimini desteklemeye yönelik uygulamalarınız nelerdir?*
 - *Bu doğrultuda oyunları /etkinlikleri nasıl uyguluyorsunuz?*
 - *Ebeveyni eğitim sürecinize nasıl dahil ediyorsunuz?*
- 3- Aile eğitimi sürecinde ebeveynleri nasıl desteklediğinizden bahseder misiniz?
 - *Ebeveyni desteklemek için eğitimlerinizde yer verdiğiniz uygulamalar nelerdir?*
 - *Ebeveynlerin yararlanabileceği psikolojik danışma, oyun grupları gibi toplumsal kaynaklara yönlendirmek neler yapıyorsunuz?*
- 4- Değerlendirmelerinizden bahsedebilir misiniz?
 - *Çocuğun değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?*
 - *Ebeveynlerin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?*
- 5- 0-3 yaş işitme kayıplı bebek ve çocuklar ve aileler ile gerçekleştirdiğiniz aile eğitimlerinde zorluklar var mı?
 - *Nedenleri nelerdir?*
 - *Çözmek için ne yapıyorsunuz? / neler yapılmalı, öneriniz nelerdir?*
- 6- Aile eğitimlerinin niteliğini arttırmaya yönelik önerileriniz nelerdir?

7- Bir program geliştirme grubu oluşturulsa ve size aile eğitimlerini planlama yetkisi verilse girişimleriniz neler olurdu?



EK-6. Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2021

Protokol No: 232212

Tarih: 24.12.2021



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
TEZ YAZARI:	Cansel AYDEMİR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-7. Araştırma İzin Talebi

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 11.02.2022-268157



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-43278845
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Cansel AYDEMİR)

11.02.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 04.02.2022 tarihli ve E-63784619-605.01-262561 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi

İlgi (a) yazı ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Cansel AYDEMİR' in "0-3 Yaş İşitme Kayıplı Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (a) yazınız ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce İlgi (b) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kemal Varın NUMANOĞLU
Genel Müdür

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Cansel AYDEMİR

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta : -

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
- 2018-2019, İşitme Engelliler Öğretmeni, Özel ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2019-2020, İşitme Engelliler Öğretmeni, Özel Eğitim Uygulama Okulu
- 2020- Halen, Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Aydemir, C., Cepdibi-Sıbıç, S., Erdoğan, Ö., Kan, H. ve Gürgür H. (2020). Covid-19 salgını ve erken çocukluk özel eğitim hizmetleri. (Sözlü bildiri). *International EJER Congress 2021*.
- Aydemir, C. ve Karasu, N. (2022). İşitme engelliler dernekleri ve kapsayıcı eğitim. (Sözlü bildiri). 32. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*.
- Aydemir, C. ve Akdağ, F. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan ve işitme kayıplı çocuklara uygulanmış ebeveyn aracılı dil müdahaleleri: sistematik alanyazın taraması. (Sözlü bildiri). 32. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*.