



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2019, Cilt: 20, Sayı: 1, Sayfa No: 93-117

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.417177

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 20.04.2018

Kabul Tarihi: 01.02.2019

Erken Görünüm: 06.02.2019

İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Annenin Aile Eğitimi Sürecinin İncelenmesi*

Zerrin Turan **
Anadolu Üniversitesi

Aşlı Koca ***
Anadolu Üniversitesi

Yıldız Uzuner ****
Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı işitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesidir. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmanın katılımcıları işitme kayıplı bir çocuğun annesi ve çocuğun eğitimcisidir. Araştırma verileri, aile eğitimi uygulamalarının görüntü kayıtları, anneye yapılan görüşmeler, geçerlik güvenilirlik komitesi ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde toplam on oturum aile eğitimi yapılmıştır. Aile eğitimi sürecinin incelenmesi amacıyla tüm oturumların genel dökümü yapılmış, elde edilen verilere tümevarım analizi uygulanmıştır. Araştırma süresince her oturum sonrası araştırmacılar arasında düzenlenen toplantılarla eğitim süresince karşılaşılan sorunlar saptanmış ve yeni bir eylem planı oluşturulmuştur. Oluşturulan eylem planı çerçevesinde bir sonraki aile eğitimi planlanarak uygulanmıştır. Çalışma süresince bu döngü sistematik bir şekilde sürdürülmüştür. Verilerin analizi sonucu 5 tema, 11 alt temaya ulaşılmıştır. On oturum eğitim sonrasında annenin çocuğun gelişimini destekleyen olumlu davranışlarında artış ve eğitimcinin aile eğitimi uygulamasında olumlu değişiklikler gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: İşitme kaybı, aile eğitimi, eylem araştırması, erken müdahale, aile-eğitimci işbirliği.

Önerilen Atıf Şekli

Turan, Z., Koca, A., & 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. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.417177

*Bu makale Doç. Dr. Zerrin Turan danışmanlığında Aşlı Koca'nın tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., E-posta: zturan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3956-9320>

***Öğretmen, E-posta: asli_koca@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8739-8709>

****Prof. Dr., E-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

İşiten bireyler, bebeklik ve erken çocukluk döneminde yakın çevrelerindeki yetişkinlerle etkileşimde bulunarak dil ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek işitsel girdilere ulaşmaktadırlar. Bu etkileşimler yoluyla işiten ve normal gelişim gösteren bir çocuğun dil gelişimi, ek bir desteğe ihtiyaç duymadan doğal yollarla gerçekleşmektedir (Bates, 1976). Ancak işitme kayıplı çocuklar, bu etkileşimler sırasında yer alan işitsel girdileri algılamakta güçlük yaşamakta dolayısıyla dil ediniminde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Barmak, 2010; Belgin, 2011).

İşitme kaybının dil gelişiminde yarattığı olumsuz etkileri en aza indirmek için işitme kayıplı çocukların gelişiminde erken müdahalenin son derece önemli olduğu kabul edilmektedir (Clark, 2007; Moeller, Carr, Seaver, Stredler-Brown ve Holzinger, 2013). Erken müdahale, 0-3 yaş dönemindeki özel gereksinimli çocuklara sunulan özel eğitim ve diğer destek hizmetlerini kapsamaktadır. Bu hizmetlerin işlerliğinin sağlanabilmesi için, eğitimciler ve özel gereksinimli çocukların anne-babalarının iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Bu bağlamda işitme kayıplı çocukların işitme kaybının 6. aya kadar tanılanması, ardından cihazlandırılması, cihazlanma ile birlikte aile merkezli eğitim programlarında eğitimine başlanarak hem ailenin hem de çocuğun desteklenmesi amaçlanmaktadır (Moeller ve diğ., 2013). Aile ile eğitimcinin ortak çalışmasının hedeflendiği aile merkezli yaklaşımların temelinde, ailenin bilgisi, deneyimi ve kültürel tercihlerinin çocuğun gelişimine önemli katkı yapacağı fikri yer almaktadır (Brown ve Remine, 2008). Bu anlamda eğitimci; eğitimleri planlarken aile yapısını ve özelliklerini temel almalı, ailenin özellikle güçlü yönlerini destekleyerek hem aileye hem de çocuğa katkı sağlamalıdır.

Ülkemizde de işitme kaybının erken dönemde tanılanmasına yönelik olarak yenidoğan işitme tarama programı 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu programla birlikte son yıllarda işitme kaybı tanı yaşının 3-4 aya inmesine karşın cihazlanma ve eğitime başlama yaşı henüz istenen düzeye çekilememiştir. Erken tanılanmaya rağmen özellikle eğitime başlama yaşında gözlenen gecikmede bürokratik işlemlerin yanı sıra bu kadar küçük çocuklarla çalışma becerisine sahip eğitimci sayısının azlığının da etken olduğu ileri sürülmektedir (Altınyay ve Ertürk, 2015).

Tanı ve cihazlandırmadan sonra ailelerle çalışmaya başlamanın çocuğun dil gelişimi açısından önemli etkileri bulunmaktadır. Ailelerin işitme kaybı konusundaki bilgi eksiklikleri onların, çocuklarına karşı duyarlı ve yanıtlayıcı yaklaşma gibi ebeveynlik davranışları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmekte, bunun sonucunda da ebeveynlerin işitme kayıplı çocuklarıyla kuracakları doğal etkileşimleri bozulabilmektedir (Clark, 2007). Oysa işitme kayıplı çocuklara işiten yaşlıları ile aynı dil fırsatları sağlandığında gecikmeli de olsa dili, işiten yaşlıları gibi geliştirebilmektedirler (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Turan, 2010). Bu nedenle işitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışan eğitimcilerin, eğitimler süresince çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşim stratejilerini aile ile paylaşmaları ve ailelerin bu stratejileri günlük yaşamda kullanabilir hale gelmelerine yardımcı olmaları önerilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Moeller ve diğ., 2013; Turan, 2010, 2014). Bu anlamda işitme kayıplı çocuklarla sürdürülen işitsel-sözel yaklaşıma dayalı aile merkezli eğitimlerin amaçları aşağıdaki bölümde açıklanmaktadır.

Aileyi Bilgilendirme

Ailelerin birçoğu işitme kaybı ile ilk kez çocuklarına tanı konduktan sonra karşılaşmaktadır. Özellikle işitme kaybının tanılanmasının hemen ardından ailelere çocuklarının işitme kaybı ile ilgili açıklayıcı bir bilgilendirme yapılması ve işitme kaybının çocuğun hayatı üzerinde yaratabileceği etkilerin anlatılması, işitme cihazları hakkında bilgi sağlanması önemlidir. (Cole ve Flexer, 2007, Estabrooks, 2006; Moeller ve diğ., 2013). Clark (2007) ailelere işitme kaybı, cihaz kullanımı, çocuğun dil ve genel gelişimine dair bilgi verilmesinin, ailenin çocuğun gelişimine ilişkin gerçekçi beklentiler oluşturmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Çocuğun Aile İçindeki Yeri ve Davranış Eğitimi

Aileler çocuklarının işitme kayıplı olduğunu öğrendikten sonra çocuğun aile içindeki önemi değişebilmektedir. İşitme kayıplı çocuk ailede her şeyin önüne geçerek yaşamın merkezi haline gelebilmekte,

bunun sonucu olarak da ciddi davranış sorunları ortaya çıkabilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Moeller ve diğ., 2013). Davranış sorunları çocuğun her alanda gelişimini olumsuz yönde etkilerken, dil edinimini de sekteye uğratacak biçimde sürekli cihaz kullanımında ve iletişim davranışlarında problemlere neden olmaktadır. Bu nedenle çocuğun işitme kaybına ek bir sorunu bulunmuyorsa, aileye çocuklarının normal işiten çocuklarla aynı ihtiyaçlarının olduğu anlatılmalı, bu bilgi ışığında ailelerin, çocuğun mantık dışı isteklerine karşı durarak çocuklarından yaşına uygun davranışlar geliştirmesine destek olmaları sağlanmalıdır (Estabrooks, 2006; Turan, 2010).

Çocuğun Dinleme Becerilerini Geliştirme

Clark (2007), çocuğun işitme yoluyla konuşmayı öğrenebilmesi için öncelikle sesin ne olduğunu ve bir anlam ifade ettiğini fark etmesi gerektiğini belirtmektedir. Yetişkinler duydukları sesleri önceden edindikleri tecrübeler ve dil yaşantıları sayesinde anlamlandırmaktadır. Ancak bu durum işitme kayıplı çocuklar için aynı şekilde gerçekleşmemektedir (Bates, 1976; Bloom, 2000). Çocukların duydukları sesleri anlayabilmeleri için tecrübe edinmeleri ve bu tecrübeleri kazanmaları için de yetişkinlerin işitme kayıplı çocuklara dinlemeyi geliştirecek ortamlar hazırlamaları gerekmektedir. Aile eğitimlerinde dinleme çalışmalarına yer vermek, çocuğun dinleme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra ailenin bu çalışmaları evde nasıl yapacağını öğrenmesini sağlamaktadır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007).

Ailelere Dil Gelişimini Destekleyen ve Zenginleştiren Fırsatları Tanıma Konusunda Rehberlik Etme

Çocuğunun işitme kayıplı olduğunu öğrenen birçok anne-baba çocuklarıyla nasıl iletişim kuracakları konusunda farklı düşünceler geliştirebilmektedirler. Bunun sonucunda aileler çocuklarıyla konuşarak iletişim kurmaktan ziyade çocuklarına kelimeleri ve cümleleri öğretme yoluna gidebilmektedir. Bu durum işitme kayıplı çocuğun dil edinimini engelleyebilmektedir (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007).

İşitme kayıplı çocukların işiten çocuklarla aynı yollardan geçerek dili edindikleri, ancak dil edinimlerinin normal işiten çocuklara göre daha yavaş gerçekleşeceği görüşünden yola çıkarak aile eğitimi süresince eğitimcinin, çocukla doğal bir etkileşim ve çocuğun dil seviyesine uygun bir konuşma şekliyle iletişim kurması, bu sayede aileye model olması, önerilmektedir. Eğitimci aynı zamanda etkileşim sırasında ortaya çıkan dil edinimi fırsatlarını da ailenin dikkatini çekerek açıklamalıdır. Bu yolla çocuğun dil gelişimi günlük yaşamın bütün alanlarında desteklenebilmektedir (Brown ve Remnie, 2008; Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Moeller ve diğ., 2013)

Ailedeki Yetişkinlerin Oyun Becerilerini Geliştirme

Çocuğun erken çocukluk döneminde birçok beceriyi kazanmasını sağlamanın bir yolu onunla oyun oynamaktır. Çocuklar içsel bir güdü ile oyun oynarlar ve bu, onlara birinci elden deneyimler kazandırır. Çocuklar oyun sırasında ortak ilgi kurar ve bu ilgiyi sürdürürler. Çocukları öğrenmeye sevk eden, onlara öğrenme isteğini kazandıran motivasyon, oyunun içinde en yüksek düzeydedir (Tüfekçioğlu, 2013). İşitme kaybının varlığı ailelerin çocuklarıyla kuracakları oyunun şeklini ve içeriğini de değiştirebilmektedir. Çocuğunun işitme kayıplı olduğunu öğrenen aileler çocuklarıyla oyun oynamak yerine birçok şeyi öğretme çabası içine girebilmektedir. İşitme kayıplı çocukların oyun desteğinden yararlanabilmeleri için aile eğitimlerinde eğitimcilerin farklı oyun türleri planlayarak aileye oyun oynama fırsatları sağlamaları gerekmektedir. Aile eğitimlerinde eğitimcinin aileye oyun oynama olanağı sağlaması aileyi oyun oynamaya teşvik etmektedir. Böylece aileler çocuklarıyla daha fazla oynayarak daha çok anlamlı etkileşim oluşturma fırsatı yaratabilmektedirler (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007).

Günlük Rutinlerdeki Dil Öğrenme Fırsatlarını Tanıma ve Kullanma

Günlük rutinlerin, çocuğun aile yaşantısı içinde öğrenmeyi sağlayan en önemli etkinlikler olduğuna dikkat çeken Dunst ve diğerleri (2001), bu rutinlerin aile rutinleri (birlikte yemek hazırlama, alışverişe gitme, film izleme, vb.), çocuğun bakım rutinleri (beslenme, banyo yaptırma, uykuya hazırlık, vb.), sosyalleşme aktiviteleri (arkadaşlar ve geniş aile üyeleriyle bir araya gelme, aile dışındaki insanlarla birlikte etkinliklere katılma), aile ritüelleri ve kutlamaları (bayramlar, yılbaşılar, evlilik törenleri, vb.), fiziksel oyunlar (koşma-kovalama, saklambaç

vb.), okuma yazma aktiviteleri (beraber kitap okuma, karalama yapma vb.) ve oyun (evcilik, okulculuk gibi hayali oyunlar, yapı-inşa, dizme-devirme vb.) gibi aktiviteler olduğunu belirtmektedir. Bu zaman dilimlerinde kurulan etkileşimler hem öğrenme için gereken bağlamı, hem de öğrenmeyi pekiştiren tekrarları sağlamaktadır. Bu anlamda günlük rutinler dil edinimi için eşsiz fırsatlar sağlayan etkinliklerdir (Brown ve Nott, 2005; Moeller ve diğ., 2013).

Yukarıda sıralanan amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar, erken dönemde başlanan aile eğitimi çalışmalarının hem çocuğun dil gelişimine hem de etkileşim becerilerini geliştirme yönünde aileye olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Moeller (2000) işitme kayıplı çocukların erken müdahaleye başladıkları yaş ile beş yaşındaki dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada eğitime erken başlayan ve uzun süre devam eden çocukların daha kısa süre eğitim desteği alan çocuklara göre dil testlerinde aldıkları puanların daha yüksek olduğu bildirmiştir. Eğitime ilk 11 ay içerisinde başlayan çocukların dil testi puanları eğitimi geç almaya başlayan çocuklara göre daha yüksektir. Ayrıca eğitime yüksek düzeyde aile katılımı ile çocukların dil gelişimleri arasında da pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde Stika ve diğerleri (2015) de yeni doğan işitme taramasıyla tanılanan ve ortalama beş aylıkken cihazlandırılan çocukların, yaşları 12- 18 ay aralığına geldiğinde dil gelişim seviyelerinin normal değerlere ulaştığını bulmuşlardır. Bu araştırma sonuçlarına dayanılarak, erken tanılanan, tanının hemen ardından cihazlandırılan ve eğitimine başlanan işitme kayıplı çocukların dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve davranışsal becerilerde yaşlarına uygun bir gelişim gösterebilecekleri belirtilmiştir (Moller, 2000; Stika ve diğ., 2015; Yoshinago-İtano, 1998). Araştırma bulguları özellikle annenin öz yeterliliğinin sonuçları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (DesJardin, 2003).

Diğer yandan aile merkezli, etkileşim temelli işitsel-sözel eğitim programlarına devam eden anne-babalarda ortaya çıkan değişimleri inceleyen çalışmalar da bu programalara devam eden anne-babaların etkileşim becerilerinin olumlu yönde değiştiğini, çocuklarının iletişim girişimlerine daha duyarlı davrandıklarını, uygun olmayan iletişim davranışlarının da azaldığını ortaya koymaktadır (Mustul-Ertürk, Turan ve Uzuner, 2016; Reichmuth, Embacher, Matulat, am Zehnhoff-Dinnesen ve Glanemann, 2013).

Ülkemizde işitme kayıplı çocukların aileleri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, genellikle de aile beklentileri ve gereksinimleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin Gökcan (1987), aile eğitiminin işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin beklentileri üzerine etkisini incelediği çalışmada ailelerin, aile eğitimi öncesinde ve sonrasında beklentilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın katılımcıları bir üniversite bünyesinde aile eğitimi almış olan 32 anne ve 32 babadır. Araştırmanın sonucunda ailelerin, çocuğun gelişimine ilişkin beklentilerinin aile eğitimi sonrasında daha olumlu yönde değiştiği bulunmuştur. Benzer biçimde Akçamete ve Kargın (1996), işitme kayıplı çocuğu olan annelerin gereksinimlerini ve bu gereksinimlere etki eden faktörleri belirlemek üzere bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışma sonucunda işitme kayıplı çocuğu olan annelerin en çok bilgi gereksinimlerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca annelerin çocuklarına yeni bir beceri kazandırma, çocukla iletişim kurabilme, çocuğun davranışlarını kontrol etme ve çocuğun engeli hakkında bilgi edinme gereksinimlerinin olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra bir üniversite bünyesinde özel eğitim hizmeti veren bir birimde eğitim alan 0-3 yaş aralığındaki altı işitme kayıplı çocuk ve annesinin gelişiminin izlendiği bir başka çalışmada (Akçamete ve Kargın, 1997) annelerin, erken eğitim programından bilgi edinme konusunda yarar sağladıkları ve programa devam eden çocukların da sözel iletişim becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur. Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik olarak geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitimi programının etkililiğini inceleyen diğer bir çalışma (Kargın, 2001) ise geliştirilen erken eğitim programının hem çocukların sözel iletişim becerilerinin gelişmesinde hem de anne- babaların bilgi düzeylerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Daha yakın tarihli çalışmaların ise aile eğitimi içeriği ve aile eğitimi bağlamında anne-çocuk etkileşimi üzerinde durdukları görülmektedir (Mustul-Ertürk ve diğ., 2016; Turan, 2010). Nitel yöntemle yapılan bu çalışmalar aile eğitimi sürecinin farklı yönlerini derinlemesine incelemiştir. Turan (2010) vaka çalışması olarak

desenlediği çalışmasında işitme kayıplı bir çocuk ve ailesiyle sürdürülen aile eğitimlerinin oturum amaçlarını ve bu amaçların nasıl gerçekleştiğini analiz etmiştir. Araştırma sonuçları aile eğitimi amaçlarının; anne-çocuk etkileşimi, annenin oyun becerilerini geliştirebilme, çocuğun dinleme becerilerini geliştirebilme ve çocuğun disiplini konuları üzerine yoğunlaştığını göstermiştir. Mustul-Ertürk ve diğerleri (2016) de çok ileri derecede işitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarını aile eğitimi bağlamında incelemiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmanın sonuçları, aile eğitimi uygulamalarının annenin etkileşim davranışlarında olumlu yönde değişimler yarattığını, annenin etkileşimi etkileyen olumsuz davranışlarının azalırken, etkileşimi destekleyen davranışlarının arttığını göstermiştir.

Görüldüğü gibi işitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle sürdürülen çalışmalar ulusal alanyazında sınırlı sayıda olup, bu çalışmalarda da genel olarak eğitim programlarının etkililiği, çocukların dil gelişimi ve ailelerde ortaya çıkan değişimler incelenmektedir. Bununla birlikte alandaki eğitim uygulamalarını ve süreçlerini inceleyen çalışma sayısı çok azdır. Aile eğitimi sürecinin içeriğini, ailenin nasıl desteklendiğini, öğretmenin süreçteki rolünü uygulama örnekleriyle beraber incelemek, kuramsal bilgilerin uygulamada nasıl kullanıldığını anlaşılması ve uygulama kalitesinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, erken dönemde tanılanan ve eğitimine başlanan bir bebek ve annesi ile sürdürülen, doğal etkileşim temelli işitsel-sözel yöntemin ilkelerini benimseyen aile merkezli bir eğitim yaklaşımının uygulama sürecini incelemek amaçlanmıştır. Bu sürecin ve süreçte ortaya çıkan problemlerin incelenmesinin ülkemizde giderek daha küçük yaşta işitme kayıplı çocuklarla çalışmaya başlayan eğitimci ve araştırmacılara, uygulamaya ilişkin derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Aile eğitimi uygulama süreci nasıl gerçekleşmiştir?
- Eğitimci, annenin gelişimini desteklemek için neler yapmıştır?
- Aile eğitimi sürecinde annede hangi değişimler gerçekleşmiştir?
- Aile eğitimi sürecinde eğitimcide hangi değişimler gerçekleşmiştir?
- Katılımcıların eğitime ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, araştırma ve uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tip araştırmalarda, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesini sağlayabilmek amacıyla uygulamacıların tek başlarına veya bir araştırmacı ile işbirliği yaptığı uygulama süreci incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da işitme kayıplı bir çocuk ve annesi ile sürdürülen eğitimlerin işleyişi, süreçte ortaya çıkan sorunlar ve katılımcılarda ortaya çıkan değişimlerin incelenmesi hedeflendiği için eylem araştırması, araştırma amaçlarına uygun bir desen olarak görülmüştür.

Çalışmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, işitme kayıplı bir kız çocuğu olan anne ile araştırmayı sürdüren eğitimci/araştırmacıdır.

Katılımcı anne. Anne 42 yaşında ilkököl mezunu bir ev hanımıdır. Ailede çocuğun bakımı ve eğitimi annenin sorumluluğundadır. Ailede ayrıca 20 ve sekiz yaşlarında normal işiten iki erkek çocuğu da bulunmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında aile eğitimlerinin tümüne yalnızca anne katılmıştır. Katılımcı annenin kızı E. çalışmanın başladığı tarihte 14 aylıktır. E.'nin işitme kaybı orta dereceli olup duyu sinirsel tiptedir. Çocuğun işitme kaybı tanısı sekiz aylıkken kesinleşmiş, 10 aylıkken cihazlanmış, çeşitli sağlık sorunları nedeniyle de eğitimi 14 aylıkken başlayabilmiştir.

Araştırmanın katılımcısı anne ve kızı araştırma amaçları doğrultusunda seçilmiştir. Katılımcıyı belirlemek için araştırmanın yapıldığı merkezde aile eğitimi programına devam eden, 12 aydan önce tanılanmış, cihazlanmış ve daha önce herhangi bir eğitim programına devam etmemiş çocuklar incelenmiş, buna göre saptanan 16 aileye araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ailelerin hepsi çalışmaya katılmak istemiştir.

Ancak 15 aile çeşitli nedenlerle çalışma dışı kalmışlardır. Dört anne-baba işitme kayıplı olup işaretle iletişim kurmaktadırlar. Bu ailelerle çevirmen yolu ile anlaşmakta da sorunlar yaşandığı için araştırmaya dâhil edilememişlerdir. Bir aile başka bir eğitim programına katılmıştır. Beş aile şehir dışından geldikleri için programa düzenli devam etmemişlerdir. İki çocuğun ise işitme kaybına ek problemleri olduğu saptandığı için araştırma kapsamı dışında kalmışlardır. Kalan iki aileden biri de kendi içinde problemler yaşamakta olduğu için araştırma verileri düzenli toplanamamıştır. Bu nedenle en uygun aday olan katılımcı anne ile çalışılmaya karar verilmiştir.

Eğitimci. Eğitimci, İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı mezunu olup araştırmanın yapıldığı tarihte 13 yıldır okul öncesi yaştaki işitme kayıplı çocuklarla çalışan, dolayısıyla deneyimli sayılabilecek bir öğretmendir. Sınıf öğretmenliğinin yanı sıra son beş yıldır işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle aile eğitimi çalışmalarını da sürdürmektedir. Araştırmanın ikinci yazarı da olan eğitimci giderek daha küçük yaşta çocuklarla çalışmaya başlamış ve bu alanda kendini geliştirmek amacıyla bu çalışmaya katılmıştır.

Araştırma Ortamı

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkez’inde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. Merkezde işitme kayıplı çocuklar ve ailelerine odyoloji, aile eğitimi, okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Merkezin eğitim yöntemi işitsel-sözeldir. Eğitim uygulamalarına ek olarak işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında çeşitli araştırma faaliyetleri de merkezde yürütülmektedir.

Araştırma Süreci

Uygulama döngüsü. Araştırma verilerini toplamak amacıyla 10 oturum aile eğitimi uygulaması yapılmıştır. Eğitimci iki haftada bir aile eğitimlerini gerçekleştirmiştir. Oturumların süresi 45 ile 60 dakika arasındadır. Her eğitimin video kaydı alınmıştır. Eğitimci, eğitim sonrası video kayıtları izleyerek özet dökümlerini yapmıştır. Video kayıtları daha sonra çalışmanın diğer yazarları ile birlikte izlenerek eğitimde ortaya çıkan sorunlar saptanmış, bunları çözmeye yönelik öneriler geliştirilmiş ve bir sonraki aile eğitiminin planı oluşturulmuştur. Bu plana dayanarak eğitimci bir sonraki aile eğitiminin amaçlarını, bu amaçlara hizmet edecek etkinlikleri ve etkinlikleri uygulayabileceği malzemeleri hazırlamıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Veri kaynakları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Veri Toplama Tablosu

Verileri Toplama Teknikleri	Toplanan Veri Miktarı
Aile eğitimi video kayıtları	10 saat
Anne ile yapılan iki görüşmenin video kaydı	20 dakika
Eğitim değerlendirme toplantısının ses kaydı	11 saat
Geçerlik-güvenirlilik toplantısının ses kaydı	9 saat
Eğitim planı	10 adet
Araştırmacı günlükleri	20 sayfa
Annenin mektubu	2 sayfa

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri, tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz, bir alanı veya bir grup veriyi inceleyerek gruplar içinde gözlemlenen verileri düzenleme ya da bir düzen oluşturmaya çaba sarf etmektir (Creswell, 2005).

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için farklı kaynaklardan veri toplayarak veri çeşitlemesi (üçgenleme) sağlanmasının yanı sıra nitel araştırmalar ve işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında deneyimli bir akademisyen ile geçerlik-güvenirlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik-güvenirlik komitesi videoları birlikte izleyerek video dökümlerini incelemiş, dökümlerden oluşturulan kod ve temalara geçerlik ve güvenilirlik onayı vermiştir. Araştırmacılar arası güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Eğitimlerin videotıyp kayıtları, eğitim planları, günlükler ve değerlendirme toplantılarının ses kayıtları yoluyla elde edilen verilerin dökümü ve incelenmesi sonucu beş tema ve 11 alt temaya ulaşılmıştır. Aile eğitimi uygulama süreci, annenin çocuğuyla etkileşiminde gözlenen sorunlar ve verilen öneriler, annede gözlenen değişimler, eğitimcide gözlenen sorunlar ve gözlenen değişimler, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin düşünceleri temaları oluşturmaktadır. Tablo 2’de tema ve alt temalar sunulmaktadır.

Tablo 2

Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Aile eğitimi uygulama döngüsü	Eğitime hazırlık Uygulama Değerlendirme
Annenin çocuğuyla etkileşiminde gözlenen sorunlar	Çocuğun dil ve dinleme becerilerini geliştirme Çocuğun davranış eğitimi Çocukla oyun oynama becerileri
Annede gözlenen gelişmeler	Çocukla oyun oynama stratejileri
Eğitimcide gözlenen sorunlar ve değişimler	Eğitim akışını düzenleme
Katılımcıların eğitim süreci hakkındaki düşünceler	Annenin eğitime katkısını arttırmak Annenin görüşleri Eğitimcinin görüşleri

Aile Eğitimi Uygulama Döngüsü

Araştırma süresince eğitim planları, eğitim oturumlarının video kayıtları, değerlendirme toplantıları ses kayıtları, araştırmacı günlükleri incelendiğinde aile eğitimi uygulama akışında eğitime hazırlık, eğitimi uygulama ve eğitimi değerlendirme olmak üzere üç alt tema elde edilmiştir.

Eğitime hazırlık. Eğitimci eğitime hazırlık aşamasında önce her eğitimin amaçlarını saptamakta, daha sonra da bu amaçları gerçekleştirmek üzere etkinlikler planlayarak eğitim materyallerini hazırlamaktadır. Aile eğitim planları incelendiğinde her eğitim oturumunda çocuk ve anneye ilişkin genel amaçların olduğu, eğitim materyalinin bu amaçlara uygun biçimde hazırlandığı görülmektedir.

Örneğin 2. aile eğitiminde diğer iki oyunun yanı sıra sürpriz kutular oyunu (dört farklı kutuda bebek, çay takımları, oyuncak makyaj malzemeleri, çiftlik hayvanları) planlanmış, bu oyun sırasında gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlar belirlenmiştir. Buna göre çocuğun oyuncakları amacına uygun kullanması, ses taklitlerini yetişkinden sonra tekrar etmesi, konuşan kişiyle göz teması kurması, oyunlarda ve etkileşimde sıra alması hedeflenmektedir. Annenin ise oyunlara katılması, çocuğun ilgisini takip etmesi, doğal normal bir tonda konuşması, oyunlar sırasında yapılanlarla ilgili konuşarak çocuğa anlamlı dil girdisi sağlaması beklenmektedir (2. Eğitim planı).

Eğitimin uygulanması. Eğitim planlarına göre uygulanan eğitimlerin oturum süreleri 45-65 dakika arasında değişmektedir. Eğitim video kayıtları incelendiğinde tüm aile eğitimi uygulamalarında aynı

düzenlemenin yer aldığı görülmektedir. Buna göre her eğitimin başlangıcında 5-10 dakika süreyle eğitimci, anneden çocuğun evde işitme cihazını kullanma süresi, seslere tepkisi, söylediği sözcükler/cümleler veya çıkardığı sesler, evde oynadıkları oyunlar ve önceki eğitimden bugüne kadar çocukta gözlenen değişimler hakkında bilgi almakta ve bu bilgileri kaydetmektedir. Bilgi alma tamamlandıktan sonra 10 dakika kadar süreyle anne ile çocuğun oyun oynadığı bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde bazen annenin evden getirdiği oyuncaklarla bazen de eğitimcinin hazırladığı oyuncaklarla oyun kurularak oynanmaktadır. Oyunun sonunda eğitimci, anne-çocuk oyununa ilişkin gözlemlerini anneye paylaşmaktadır. Bu gözlemler sırasında eğitimci annenin çocukla olan etkileşimindeki olumlu ve güçlendirilmesi gereken yönleri saptayarak anne ile bu gözlemlerini paylaşmakta ve etkileşimi geliştirmek üzere önerilerde bulunmaktadır. Daha sonra eğitimci, çocuk ve anne birlikte başka bir veya daha çok oyun oynamakta, bu oyunlar sırasında da eğitimci çocuğun dil ve dinleme becerilerini geliştirebilmek için kullanılan tekniklerin uygulanmasında anneye model olarak açıklamalarda bulunmaktadır. Bu aşama yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir.

Son etkinlik olarak eğitimci, anne ve çocuk birlikte dinleme oyunu oynamakta, bu oyunlar sırasında da çocuğun dinleme becerilerini geliştirmek için evde yapabilecekleri oyunlar hakkında konuşmaktadırlar. Eğitimi sonlandırmadan önce eğitimci, oturumun temel amaçlarını ve önerilerini özetlemektedir. Annenin konuşmak istediği konular konuşularak da oturum sonlandırılmaktadır.

Eğitiminin her oyuna başlamadan önce oyunların amacını ve oynama şeklini anneye açıkladığı, böylece annenin oyun hakkında bilgi edinmesini sağladığı görülmektedir. Ayrıca eğitimcinin annenin ihtiyaçlarına yönelik oyunlar planladığı (örneğin günlük rutinlerin paylaşılacağı çamaşır yıkama ve asma oyunu) ve eğitim sonunda da eğitimdeki etkinlikler ve öneriler ile ilgili açıklamalar yaptığı gözlenmektedir.

Eğitimin değerlendirilmesi. Çocuğun eğitim dosyası incelendiğinde eğitimcinin her aile eğitimi sonrasında annede gözlenen sorunları ve bunlara bağlı olarak geliştirilmesi gereken yönleri belirlediği, annenin ve çocuğun oyun davranışlarını ayrı ayrı değerlendiren bir rapor hazırladığı, her eğitim sonunda da gelecek aile eğitiminin amaçlarını ve oyunlarını planladığı gözlenmektedir.

Eğitim planları, eğitimci günlükleri, eğitim kayıtları ve değerlendirme toplantıları dökümlerinden elde edilen veriler eğitimcinin annede gelişimi desteklemek için plan oluştururken eğitim sırasındaki gözlemlerini ve eğitim değerlendirme toplantısı sırasında verilen önerileri göz önüne aldığını göstermektedir.

Örneğin altıncı eğitimin video kayıtlarında annenin çocuğun dil seviyesine uygun sorular sorduğu ve yanıt vermesi için beklediği, dinleme oyunu sırasında şarkılar başlamadan önce “dinle” diyerek sese dikkat çektiği, oyun başlangıçlarında çocuğun dikkatini oyuna çekmeyi başardığı, basit çocuk şarkıları söylediği gözlenmektedir. Bununla birlikte annenin oyunda çocuğun ilgisini izleme ve eğitim süresince ortaya çıkan doğal dil fırsatlarından yararlanma konularında yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunlara bağlı olarak eğitimci, oyunların sonunda anneye önerilerde bulunmuştur. Annenin oyun sırasında ortaya çıkan doğal dil fırsatlarından yararlanmasını sağlamak için yaptığı işi sözel olarak ifade etmesinin çocuğun dil gelişimini nasıl destekleyeceğini açıklamaktadır.

Annenin Çocuğuyla Etkileşiminde Gözlenen Sorunlar ve Verilen Öneriler

Video kayıtları ve değerlendirme dökümleri incelendiğinde annenin çocuğuyla etkileşiminde geliştirmesi gereken yönler olarak üç alt temanın öne çıktığı görülmektedir: çocuğun dil ve dinleme becerilerinin desteklenmesi, çocuğun davranış yönetimi, çocukla oyun oynama becerileri.

Çocuğun dil ve dinleme becerilerini destekleme. İlk eğitim oturumundan başlayarak annenin zaman zaman çocuğa sözcükleri tekrarlatmaya çalıştığı, seslere dikkat çekmediği, soru sormadığı ve etkileşimler süresince dil girdisi sağlama fırsatlarını tanımadığı gözlenmektedir. Örneğin oyuncakların seslerine dikkat çekerek dinlemediği, resimdeki nesnelerin sadece ismini söylediği, ses taklitleri yapmadığı, bir konu hakkında konuşurken çocuğa soru sormadığı farklı eğitimlerde görülmektedir. Bunlara bağlı olarak eğitimci aşağıdaki önerilerde bulunmuş, eğitim oturumlarında da annenin bu önerileri uygulamasına olanak sağlamaktadır:

- Sık tekrarlanan seslere dikkat çekmek ve ses taklitleri yapmak

- Basit çocuk şarkıları söylemek
- Oyun sırasında “merhaba” “bay bay” gibi belirli konuşma kalıplarını tekrarlayarak oyun oynamak
- Çocuğun ilgisini izlemek ve ilgisi doğrultusunda konuşarak anlamlı dil girdisi sağlamak
- Söylenen şeyi aynı zamanda yapmak (Örneğin bebeğe su içirelim dediğinde bebeğe su içirmek)
- Günlük rutinlerde ve oyun sırasında çocuğun dil gelişimini destekleyecek öğrenme fırsatlarını tanımak ve yararlanmak
- Çocuğun söylemek istediği ancak ifade edemediği sözcükleri/ cümleleri söylemek
- Hecelemeden kaçınarak doğal ritimde konuşmak

Çocuğun davranış yönetimi. Çocuğun davranış yönetimi annenin en çok zorlandığı alanlardan birisi olarak video kayıtlarda gözlenmektedir. Bütün eğitimlerde değişen oranlarda annenin çocuğu kontrol etmekte zorlandığı, çocuğun sık sık eğitim odasında dolaşmak istediği, isteklerini yaptırmak için cihazını çıkarttığı ve zaman zaman ağladığı görülmektedir. Bu nedenle her eğitim oturumunda anne ile çocuğun davranış eğitimi ve cihazını devamlı kullanması için önerilerde bulunmaktadır. Eğitiminin bu anlamda anneye verdiği öneriler aşağıdaki gibidir:

- Günlük bir rutin oluşturmak
- Kurallar koymak
- Kuralları uygulamada evdeki yetişkinler ile fikir birliği içinde olmak
- Evde çocuğa basit sorumluluklar vermek
- Bunlara ek olarak verilen ve çocuklarda disiplini konu alan bilgilendirici kitaplardaki önerileri uygulamak

Çocukla oyun oynama becerileri. Annenin ilk üç eğitim oturumunda çocukla oynadığı oyunlar sırasında çocuğun ilgisini izleyerek oyunu genişletmekte güçlük yaşadığı, oyunları çeşitlendirmede, oyuncakları dil gelişimini destekleyecek şekilde kullanmakta zorluk çektiği görülmektedir. Özellikle ilk eğitim oturumunda annenin oyun oynamak yerine kullandığı resimlerle çocuğa gelişim düzeyinin üzerindeki kelimeleri öğretmeye çalıştığı gözlenmektedir. Eğitimi, annede gözlenen bu problemlere bağlı olarak eğitimlerde somut örnekler vermiş, kendisi çocukla oyun oynayarak anneye model olmuştur. Anneye oyun becerilerini geliştirmesi için verilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Oyun sırasında çocuğun ilgisini izlemek
- Oyuncakların önce sesini dinlemek, oyun içinde sıra alma düzeni oluşturmak, oyuncakları toplarken oyuncaklara “bay bay” yapmak gibi her oyunda tekrarlanan rutinler oluşturmak
- Hikâye kitaplarını oyuncak kullanarak dramatize etmek
- Aşırı uyarılmayı önlemek ve çocuğun odaklanmasını sağlamak amacıyla oyuncakları oyun esnasında sırayla çıkartmak
- Su, kum, hamur gibi farklı malzemelerle oynamak
- Evde her gün düzenli bir oyun saati oluşturmak

Annede Gözlenen Değişimler

Verilen önerilere bağlı olarak 2. oturumdan başlamak üzere annenin, çocuğa anlamlı dil girdisi sağlama, seslere dikkat çekme, cihazı düzenli kullanma, disiplin sağlama, çocuğa model olma, iletişim fırsatları tanıma, etkileşim süresince farklı soru çeşitlerini kullanma, ortak ilgi oluşturma, çocuğun iletişim girişimlerini tanıma, çocuğa iletişim ve oyun esnasında sıra alması için fırsat tanıma, şarkı-tekerleme söyleme, oyunları çeşitlendirme ve geliştirme, çocuğa uygun etkinlik hazırlama becerilerini kullanmaya başladığı gözlenmektedir.

Eğitimcide Gözlenen Sorunlar ve Değişimler

Araştırma süreci boyunca annenin olduğu kadar eğitimcinin de bazı yönlerden desteklenmesi gerektiği video kayıtlarda gözlenmektedir. Kayıtlar incelendiğinde eğitimciye değerlendirme toplantıları sırasında verilen

destek önerilerinin üç tema altında incelenebileceği görülmektedir. Bu temalar; eğitiminin çocukla oyun oynama stratejilerini geliştirmek, eğitimin akışını düzenlemek ve annenin eğitime katılımını arttırmak olarak belirlenmiştir.

Eğitiminin çocukla oyun oynama stratejilerini geliştirmek. Eğitiminin özellikle ilk eğitim oturumunda çocuğun yaşının üzerinde davranış beklentisi içinde olduğu görülmektedir. Örneğin hikâye kitabına bakarken çocuğa gösterdiği davranışları tekrar etmesi için ısrarcı olmuş, çocuğun ilgisini kontrol edememiştir. İlerleyen eğitimlerde ise çocuğun gelişim düzeyine uygun etkinlik planlama ve sürdürme, beklentilerini çocuğun düzeyine göre belirleyememe gibi sorunlar gözlenmektedir. Bu sorunu çözmek için birinci yazar eğitimciye, oyunlar sırasında çocuğun kendisinden beklenenleri gerçekleştirilmesi için çocuğa daha uzun zaman tanıyarak fırsat vermesini, çocuğun katılımını sağlayamadığı zamanlarda ısrarcı olmadan oyununa devam etmesini önermiştir. İlerleyen eğitim oturumlarında ise planlanan oyunlarda çocuk ile oyunu yönetmede karşılaştığı sorunlar nedeniyle planlanan oyunların çocuğun bilişsel gelişim seviyesine göre basitleştirilmesi, oyunun fazla yönlendirilmeden, çocuğun ilgisini yakalayarak geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Eğitimin akışını düzenlemek. Özellikle ilk dört eğitim oturumu kayıtlarında eğitiminin eğitimin akışını düzenlemekte sorun yaşadığı, anne çocuk etkileşimi için çok kısa süre verdiği, anneyi yeterince gözlemediği, çocukla kendisinin uzun sürelerle oynadığı görülmektedir. Değerlendirme toplantılarında bu yönde verilen geribildirimlere rağmen bu eğilimin devam etmesi üzerine başka bir eğitiminin eğitim videosu izlenerek örnek gösterilmiştir. Beşinci eğitimden sonra eğitiminin eğitim akışını daha iyi düzenlediği, anne-çocuk etkileşimine daha az müdahalede bulunduğu gözlenmiştir.

Annenin eğitime katkısını arttırmak. Eğitiminin, ilk eğitimlerde anneye eğitime katılımı için yeterince fırsat vermediği, annenin çocuğuyla olan etkileşiminde olumlu özelliklere yeterince dikkat çekmediği, eğitim amaçlarını bazen açıklamadığı video kayıtlarda görülmektedir. Değerlendirme toplantılarında eğitiminin dikkati bu konuya çekilerek anneyi daha fazla eğitime katılımı yönünde teşvik etmek için kullanabileceği değişik teknikler örnek olarak verilmiştir. Örneğin sekizinci eğitimde annenin çocuğun dinleme becerilerinin gelişmesini sağlaması için desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitimci anneye bu yönde herhangi bir öneride bulunmamıştır. Değerlendirme toplantısında eğitiminin bu noktaya dikkati çekilerek, gelecek eğitimde, kendisi oyun sırasında ortaya çıkan dinleme fırsatlarını tanıyarak kullandığında annenin dikkatini de bu fırsatlara yönlendirmesi önerilmiştir. Ayrıca eğitimlerde dinleme rutinleri oluşturularak önce kendisinin, sonra annenin daha sonra da çocuğun sesleri dinleyerek taklit etmelerini sağlaması önerilmiştir.

Eğitimciye oturum uygulamaları sırasında gözlenen sorunlarla ilişkili olarak verilen öneriler doğrultusunda ikinci eğitim oturumundan başlamak üzere oturum akışını düzenlemede, aileye önerilerde bulunma ve çocukla oyun oynama becerilerinde değişimlerin ortaya çıkmaya başladığı gözlenmektedir. Buna göre eğitimlerde eğitiminin anneye model olduğu, anneye verdiği olumlu geri dönüşlerde artış olduğu, oyun amaçlarını açıklamaya başladığı, çocuğa ilişkin olarak ise çocuğa cevap üretebilmesi için daha uzun süre tanımaya başladığı, gelişim seviyesine daha uygun oyunlar planladığı, annenin çocuğuyla etkileşimine daha uzun süre ayırdığı ve gözlem yapmaya başladığı görülmektedir.

Katılımcıların Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Annenin eğitim sürecine ilişkin görüşleri. Annenin aile eğitimi programından beklentilerini öğrenmek ve 10 oturumluk uygulama sonunda aldığı eğitime dair düşüncelerini öğrenmek amacıyla yapılan görüşmelerin dökümleri ve annenin eğitimciye yazdığı mektup, annenin verilen eğitime ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktadır. Buna göre annenin eğitime ilişkin beklentileriyle katıldığı program arasında önemli farklar olduğu görülmektedir. Anne "...aile eğitimi deyince benim kafamda oluşan olgu, birkaç saatten oluşan, anneye babaya işitme engelli çocukların nasıl özelliklere sahip olduğunu belirten, onlara nasıl davranılmasını anlatan, işte gelecekte eğitimlerine nasıl bir yön verilecek bu tür bir... nasıl diyeyim, seminer gibi bilgilendirmek amaçlı bir şey düşünmüştüm... Sonra hani ilk gelip de oyun oynadığımızda şaşırılmışım." sözleriyle bu farklılığı ifade etmektedir.

Anne, aile eğitimlerinde öğrendikleri sayesinde çocuğu ile işbirliği kurabildiğini belirtmektedir. Anne bu durumu “Öbür çocuklarımı ve E.’nin kendi yaşitlarını düşünüyorum, E. en azından oturup oynayan bir çocuk oldu. Onunla oturup oynadığı zaman sakin, kural koyulduğu zaman kurallara uyabilen, yön verildiğinde o yöne doğru gidebilen bir çocuk.” şeklinde ifade etmektedir. Anne aynı zamanda oyuna ilişkin bakış açısının değiştiğini, daha farklı biçimde oyun oynamaya başladığını, oyun kurma, oyunu genişletme, oyunu ilgi çekici hale getirme konularında yarar sağladığını da anlatmaktadır. “...Oyun oynadığımızda, tabii ki ben bazı şeyleri biliyor olmama rağmen, dediğim gibi sunuş tarzının farklı olması... ona ilgi çekecek şeylerin farklılaşması, yani burada oynarken onun ilgisini çekebilmek falan o tür şeylerde ben onları da öğrendim.”

Bu görüşme verilerinden elde edilen diğer bulgu, araştırma kapsamında yer alan aile eğitimi sürecinde annenin kendini daha iyi hissetmeye başladığını ve güçlüklerle başa çıkabilme gücünü kendinde gördüğünü göstermektedir. Anne “Eğitimle her şeyin aşılabileceğine inanıyorum, o (eğitim) ona yön verecek. Belki ileride şey olmayacak, âlim olmayacak ama biz birlikte bir şeyler paylaşacağız, birlikte bir şeyleri daha kolay halledebileceğiz yani... evet tabi, ben korkmuyorum, şimdi ben onunla birlikte olduktan sonra, ben ona yardımcı olduktan sonra biz onunla bir çok şeyi aşılabileceğimize inanıyorum” sözleriyle kendini bu anlamda ifade etmektedir.

Eğitiminin eğitim süreci hakkındaki görüşleri. Eğitimci bu çalışmaya başladığında işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle yaklaşık beş yıldır aile eğitimi yapmakta olduğunu, ancak özellikle 0-2 yaş grubunda işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle çalışma deneyiminin yetersiz olduğunu günlük kayıtlarında ifade etmektedir (Günlük 1). Buna göre eğitimci bu yaş grubunda olan işitme kayıplı çocuklar için hazırladığı oyunları genişletmekte güçlükler yaşamakta, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlamakta zorlanmakta, aile eğitimi hazırlığı ve aile eğitimi değerlendirmesi yaparken zaman sıkıntısı yaşamaktadır. Eğitimcinin aile eğitimi sürecinde yaşadığı bu sorunlar bu araştırmaya başlama gerekçesini oluşturmuştur.

Eğitimci eğitim sürecine ilişkin görüşlerini “...danışmanımla çalışmak, öneriler doğrultusunda plan yapmak bana yardımcı oldu araştırmanın başındaki durumuma göre daha iyi bir uygulama yaptığımı düşünüyorum ve bu durumda aile eğitimcisi olarak kendimi daha iyi hissediyorum...” şeklinde özetlemektedir (Günlük 15).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma aile merkezli eğitim felsefesiyle sürdürülen işitsel-sözel yaklaşıma dayalı bir eğitim sürecini inceleyerek işitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışan eğitimcilere eğitim çalışmalarının nasıl sürdürüleceği, anneyi sürece nasıl katacakları, ne gibi engellerle karşılaşabilecekleri, eğitimcilerin kendi davranışlarında neleri dikkate alması gerektiği gibi konularda bilgi sağlamayı hedeflemektedir. Bu anlamda araştırma bulguları incelendiğinde eğitim süreci boyunca katılımcı annenin eğitimlere aktif katılımının sağlandığı, annenin çocuğuyla etkileşiminde ortaya çıkan sorunların belirlenerek bu alanlarda desteklendiği görülmektedir. Eğitim planları annenin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmakta, oturumlar süresince eğitim amaç ve hedefleri anneye açıklanmaktadır. Eğitimci, eğitimler süresince çocukla kurduğu etkileşimleri kullanarak anneye model olmakta, annenin olumlu özellikleri hakkında geribildirimde bulunarak da annenin eğitime aktif katılımını desteklemektedir. Eğitimcinin gelişimi açısından sonuçlar incelendiğinde ise çalışmanın birinci yazarının eğitimcinin uygulamasını değerlendirerek geri bildirimde bulunduğu ve aynı zamanda eğitimcinin de yansıtımlı günlükü kullanarak kendini değerlendirdiği görülmektedir.

Eğitim süreci boyunca çocuğa belli konuşma kalıplarının öğretilmesi yerine, anne ile çocuk arasında kurulan etkileşime yoğunlaşıldığı video kayıtları ve değerlendirme kayıtlarında gözlenmektedir. Bu yöntem aile merkezli işitsel sözel uygulamalarda dil gelişimini sağlayan en önemli etken olarak vurgulanmaktadır (Brown ve Nott, 2005; Clark, 2007; Turan, 2014). Bu bakış açısı çocuğun öğrenmesinde anne-baba-çocuk arasında kurulan etkileşimin önemli yer tuttuğunu gösteren çeşitli çalışmalarla da desteklenmektedir (örneğin Dunst ve diğ., 2001; Dunst, 2002; Kaiser ve Hancock, 2003; Mahoney, 2009; Mahoney ve Wiggers, 2007).

Eğitim oturumları incelendiğinde dinleme çalışmalarının her eğitimde yer aldığı görülmektedir. Aile eğitimi çalışmalarında, dinleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemek hem çocuğun dinleme becerilerinin gelişiminin desteklenmesini, hem de ailenin bu çalışmaları evde nasıl uygulayabilecekleri hakkında fikir edinmelerini sağlamaktadır (Clark, 2007; Estabrooks, 2006; Moeller ve diğ., 2013). Dil gelişimi alanında yapılan çalışmalar çocukların dili; konuşma ile olaylar, hareketler ve nesnelere arasında anlamlı bir bağ olduğunu anladıklarında geliştirmeye başladıklarını göstermektedir (Bates, 1976; Bloom, 2000). Bu nedenle dinleme etkinlikleri yoluyla seslere dikkat çekmek, çocuğun sesi ayırt etme, dikkatini sese yönlendirme becerilerini geliştirmek için olduğu kadar, çocuğun seslere anlam vererek seslerle hareketler ve nesnelere arasında ilişki kurmayı öğrenmesi açısından da önemlidir (Bloom, 2000).

Eğitim sürecinde çocuk açısından anlam ifade eden bir etkileşim ortamı yaratmak amacıyla farklı oyun etkinliklerinin kullanıldığı görülmektedir. Basit, tekrarlı oyunlar ve günlük rutinleri oyunlaştıran bu etkinliklerin diğer bir amacı da annenin, çocuğun keyif alarak katıldığı etkinlikleri, dil girdisi sağlamada nasıl kullanılacağını anlamasına yardımcı olmaktır. Bu amaçla eğitimci, aile eğitimi uygulamasında anne-çocuk etkileşimini oyun sırasında gözlemleyerek annenin etkileşim becerilerini değerlendirmekte ve geri bildirimde bulunmaktadır. Anne ile yapılan son görüşmeden elde edilen bulgular annenin evde önerilen oyunları oynayabildiğini ve verilen önerilerin anne tarafından uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Eğitimlerde uygulanan etkinliklerin anne tarafından sürdürülebilir olmasının yanı sıra eğitimcinin eğitimler süresince anneyi gözlemleyerek edindiği becerileri uygulamasına fırsat verdiği, olumlu bir tonda önerilerde bulunduğu ve özellikle son dört eğitimde annede gördüğü olumlu özellikleri daha çok vurguladığı da dikkat çekmektedir. Bu uygulama; ailelerle çalışırken işitsel sözel yöntemde önemle üzerinde durulan bir teknik olmasının yanı sıra (Clark, 2007; Turan, 2014), aile merkezli uygulamaların hem ailelerin çocuğuyla etkileşimde sergilediği olumlu özelliklerin belirlenmesi, hem de yapabilirliklerini artırarak ailenin güçlendirilmesi ilkesiyle de örtüşmektedir (Mahoney, 2009; Moeller ve diğ., 2013).

İşitme kayıplı çocukların aileleriyle çalışırken temel amaç işitme kaybı tanısı ile birlikte ailenin çocuğuyla olan etkileşim biçiminde ortaya çıkabilen ve çocuğun dil edinimini olumsuz yönde etkileyebilecek değişimleri önlemek, aynı zamanda da çocuğun dil gelişimini besleyecek fırsatları tanımalarını ve oluşturmalarını sağlamaktır (Brown ve Nott, 2005; Moeller ve diğ., 2013; Turan, 2010, 2014). Bu nedenle eğitimler süresince aile bireylerinin çocukla olan etkileşimlerini gözleyerek çocuğa dil edinme fırsatları sağlama yönünde olumlu ve bu gelişimi etkileyecek olumsuz yönleri saptayarak aileye rehberlik etmek önemlidir. Bu çalışmada da katılımcı annenin bazı alanlarda desteklenmesinin gerektiği eğitim süresince yapılan gözlemlerle saptanmıştır. Bunların arasındaki önemli bir sorunun çocuğun davranış yönetimi konusunda olduğu görülmektedir. Bu davranışların ortadan kalkarak, çocuğun kurallara uymayı öğrenmesi, çevreyle kuracağı etkileşimi ve öğrenme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Brown ve Remine, 2008; Estabrooks, 2006). On eğitim oturumu sonunda çocuğun eğitimlerin yanı sıra evde de daha uyumlu olduğu, dikkat süresinin arttığı ve cihaz kullanma süresinin uzadığı anne tarafından bildirilmiştir. Dolayısıyla yetişkinlerin uygun davranış ve tutumlar geliştirmesiyle çocuklarda gözlenen disiplin problemlerinin düzelmesi ilkesi bu çalışmanın bulgularıyla da desteklenmektedir.

İlk birkaç eğitimde annede gözlenen sorunlardan bir diğeri de çocukla etkileşimi sırasında bağlam dışı sözcükleri öğretmeye çalışması, oyun oynamayı doğrudan öğretimin bir aracı olarak görmesidir. Önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007) aileler, çocuklarında işitme kaybı olduğunu öğrendiğinde her fırsatta dil öğretme çabası içine girerek oyun oynamayı geri plana atabilmektedirler. Oysa oyun, çocukların bir yandan sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklerken bir yandan da dil öğrenmelerine yönelik çok önemli fırsatlar yaratarak, yeni dil becerileri edinmelerini ve bu becerileri kullanmalarını desteklemektedir. Bu nedenle işitme kayıplı çocukların oyun oynamaları, hem dil edinimleri hem de var olan dil becerilerini kullanmaları açısından önemlidir. Bu nedenle eğitimci, eğitimlerde çocuğun severek oynadığı oyunları planlayarak uygulamıştır. Yedinci aile eğitiminden itibaren annenin de kullandığı oyuncakları çocuğun yaş düzeyine uygun olarak seçmeye başladığı ve oyun süresince de sürekli kelime tekrarlatmaya yönelik davranışlarının azaldığı görülmektedir. Bu gözlemlere dayanarak annenin araştırma süreci boyunca oyun

becerilerinin olumlu yönde farklılaştığı, bir diğer deyişle çocuğu aşırı yönlendirme davranışının azaldığı ileri sürülebilir.

Annenin, oyunları çocuğun dil gelişimini desteklemeye yardımcı olma amacıyla kullanma, tekrarlı bir dil girdisi sağlama konularında da zorlandığı zaman zaman eğitimlerde gözlenmiştir. Bu nedenle annenin oyun becerilerini geliştirmenin yanı sıra oyun sırasında çocuğun dil gelişimini destekleyecek fırsatları tanınması ve kullanması, çalışmanın başlıca hedeflerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu amaçla eğitimci, eğitimler süresince zaman zaman anneye model olmuş ve iletişim stratejilerine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bu yöntem alandaki diğer araştırmacılar tarafından önerilen etkili bir tekniktir (Clark, 2007; Cole ve Flexer, 2007; Turan, 2014). Araştırma sürecinde uygulanan aile eğitimlerinde de, eğitimci çocukla oyun oynarken anlamlı dil kullanımı sağlama konusunda anneye model olmuştur. Bunlara ek olarak model olduğu davranışa annenin dikkatini çekmiş, davranışın nedenlerini açıklayarak bu konuda anneye önerilerde bulunmuştur. Annenin ikinci aile eğitiminden itibaren çocuğa anlamlı bir dil girdisi sağladığı, beşinci aile eğitiminden itibaren ses taklitleri yaptığı, çocuğun yaşına uygun basit sorular sorduğu ve cevap vermesi için beklediği, sekizinci aile eğitiminde çocuğun iletişime katkı sağlamasını beklediği ve çocuğun iletişim girişimlerini hemen yanıtladığı görülmüştür. Bu bulgu, Reichmuth ve diğerlerinin (2013) ve Mustul-Ertürk ve diğerlerinin (2016) yaptıkları araştırmalarda ortaya koydukları, eğitim programına katılan ebeveynlerin, çocuklarının iletişim girişimlerine daha duyarlı davrandıkları, uygun olmayan iletişim davranışlarında da azalma olduğu bulgularıyla uyumludur.

Aile eğitimleri süresince annenin yanı sıra eğitimcinin de bazı alanlarda desteklenmesi gerektiği, değerlendirme toplantılarda ortaya çıkmıştır. Eğitimcide ilk dikkat çeken sorun, anne ve çocuğun etkileşimlerine çok fazla müdahale etme eğiliminde olmasıdır. Çocuk ile birincil bakıcısı arasındaki etkileşimi güçlendirmeyi temel alan yaklaşımlarda eğitimcinin; yetişkin-çocuk etkileşimini gözlemesi, yetişkin-çocuk etkileşimine yoğunlaşarak bu etkinlikleri desteklemesi, zenginleştirilmesi ve güçlendirmesi gerektiği vurgulanmakta ve bu davranışların eğitimcinin aile eğitimi uygulamasındaki sorumluluklarından olduğu belirtilmektedir (Clark, 2007; Kaiser ve Hancock, 2003; Moeller ve diğ., 2013). Araştırma kapsamında uygulanan aile eğitimleri değerlendirildiğinde, eğitimcinin ilk dört aile eğitimi uygulamasında bu sorumluluğu yerine getirmekte zorlandığı gözlenmektedir. İlk eğitimlerde eğitimcinin anne ve çocuğun oynamasına fırsat vermediği, anne ve çocuğun oyununa sık sık müdahale ettiği ve bu nedenle oyunu gözlemleyemediği, önemli bir problem olarak belirlenmiştir. Bu konuda ilk dört eğitimin değerlendirilmesinde önerilerde bulunulmuş, ancak istendik düzeyde değişim görülmeyince farklı bir eğitimcinin aile eğitimi video kayıtları model olarak gösterilmiştir. Bu uygulamadan sonra gerçekleşen beşinci aile eğitiminde eğitimcinin anne ve çocuğun oyun oynamasına fırsat verdiği, oyuna müdahale etmediği görülmüştür. Gözlenen hızlı değişime dayanarak, başka bir eğitimci örneğinin incelenmesinin, eğitimcinin bu konudaki davranışlarının değişmesi üzerinde doğrudan bir etki yarattığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitimci eğitimlerinde, farklı eğitimcilerin örnek uygulamalarını paylaşmanın eğitimcilerin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

Aile eğitimlerinde eğitimcinin çocukla oyun oynama becerileri de önem taşımaktadır. Genel olarak özel gereksinimli çocuğu olan ailelerle sürdürülen eğitimlerde, çocuğun oyunun sağladığı destekten yararlanmasını sağlayabilmek için eğitimcinin öncelikle, çocukla oynama stratejileri konusunda becerilerinin gelişmiş olması, çocukla kaliteli iletişim kurabilmesi ve çocukla oynayarak aileye model olması gerektiği belirtilmektedir (Kaiser ve Hancock, 2003; Turan, 2014). Bununla birlikte ilk üç aile eğitiminde eğitimcinin, oyunları çocuğun yaşına ve gelişimine uygun şekilde düzenlemede sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle, değerlendirme toplantılarında eğitimcinin bu davranışlarını düzenlemeye ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Daha sonraki eğitimlerde, eğitimcinin çocukla oyun oynama stratejilerinde herhangi bir sorun gözlenmemiştir. Eğitimcinin erken çocukluk dönemindeki işitme kayıplı çocuklarla çalışma deneyimi olmasının, bu değişimin kısa sürede gerçekleşmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Çalışmanın sonunda hem katılımcı anne hem de eğitimci araştırma süresince kendilerinde ortaya çıkan değişimleri fark ettiklerini belirtmektedirler. Özellikle anne, zaman içerisinde eğitimden beklentilerinin değiştiğini, eğitimlere bağlı olarak da kendisinin, çocuğunun eğitimine daha çok katkıda bulunabilir hale geldiğini

ifade etmektedir. Bu bulgu eğitim süresince aile merkezli yaklaşımların temel amaçlarının gerçekleştirildiği izlenimini vermektedir. Aile merkezli yaklaşımların temel amacı, aileyi destekleyerek ailenin çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini arttırabilmektir. (Mahoney, 2009; Moeller ve diğ., 2013) Bu anlamda araştırma süresince annenin çocuğuyla etkileşim becerilerinin desteklendiği ve bu becerilere dair farkındalık geliştirildiği, söylenebilir.

Annenin belirttiği diğer bir nokta ise kendisine verilen önerileri gündelik yaşamda uygulayabildiği yönündedir. Anne özellikle çocuğuyla oyun oynama becerilerinin eğitimlerden sonra değişerek zenginleştiğini, günlük yaşamları içindeki öğrenme fırsatlarını daha iyi tanımaya başladığını ifade etmektedir. Bu bulgu, aile merkezli eğitimlerin günlük rutinler içinde uygulanabilir olması ilkesiyle uyum göstermektedir (Dunst, 2002; Mahoney, 2009; Clark, 2007).

Diğer yandan eğitimci ise süreç boyunca tuttuğu yansıtımlı günlüklerinde bu çalışmanın sonunda üç yaşta küçük bir çocukla çalışma deneyimi edindiğini, bu yaş grubuna yönelik eğitim stratejilerini geliştirdiğini, alan bilgilerini tazelediğini ve mesleki yönden geliştiğini, aile eğitimi uygulamacısı olarak daha iyi uygulamalar yaptığını düşündüğünü belirtmektedir. Bunların yanı sıra eğitimcinin, aynı zamanda aile eğitimi uygulamalarını düzenleme konusunda alanda daha deneyimli bir eğitimci ile çalışmasının gelişiminde etkili olduğunu düşünülmektedir. Bu bulgu eğitimci eğitiminde özellikle üzerinde durulan mesleki gelişim için deneyimli eğitimcilerden danışmanlık alma gerekliliğini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Hardy, 2016; McIntyre ve Hobson, 2016). Bu nedenle aile eğitimi alanında çalışmayı planlayan veya alanda çalışmakla birlikte kendisini geliştirmek isteyen eğitimcilerin, deneyimli eğitimcilerle birlikte çalışmalarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağı ileri sürülebilir.

Bu çalışmada kullanılan araştırma deseni eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması modelinin sistematik ve döngüsel oluşu, aile eğitimi sürecinde yaşanan problemlerin belirlenmesine, belirlenen problemlere yönelik eylem planlarının hazırlanmasına ve çözüme yönelik uygulamalar yapılmasına olanak vermiştir. Her aile eğitiminde döngüsel olarak gerçekleşen bu aşamalar eylem araştırmasının özelliklerini yansıtmakta ve aynı zamanda eğitim uygulamasının kuramsal temelleriyle de uyumdadır (Clark, 2007; Turan, 2010). Bu çalışmanın bulgularına dayanılarak hem araştırma metodolojisinin hem de araştırmanın kuramsal çerçevesinin birbirini beslemesinin anlamlı bir bağlam sağladığı ve eğitimcinin gelişimini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada incelenen etkileşim temelli ve aile merkezli eğitim sürecinin anne ve çocuğun ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde oluşturulduğu, bu ihtiyaçların eğitim oturumları süresince yapılan gözlemlere dayanarak saptandığı görülmektedir. Bu nedenle eğitimlerin genel hedefleri her oturumda anne ve çocuğun etkileşim biçimine göre şekillenmektedir. İleriye dönük olarak benzer çalışmalarla farklı aileler ve eğitimcilerle sürdürülen aile eğitimi süreçlerinin incelenmesi bu alanda var olan bilgi birikimini arttırarak zenginleştirilecektir. Benzer biçimde farklı kurumlarda ve farklı eğitim felsefeleriyle gerçekleştirilen aile eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması; uygulamalara eleştirel bir bakışın geliştirilmesine, dolayısıyla ülkemizde bu alanda verilen hizmetlerin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Eğitim niteliğinin artması erken dönemde tanılanan ve cihazlanan işitme kayıplı çocuklar ve ailelerinin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyerek ileride normal işiten bireylere sunulan eğitim ve yaşam standardına erişimlerini kolaylaştıracaktır. Bu anlamda ileride yapılacak araştırmaların eğitim sürecinin farklı bölümlerine örneğin eğitim amaçlarını belirleme, etkinlikleri hazırlama ve planlama aşamalarına odaklanarak amaç, etkinlik ve planların uygulamada nasıl gerçekleştirildiğinin tartışılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akçamete, G., & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi [Determination of the mother's needs who have children with hearing impairment]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 7-24.
- Akçamete, G., & Kargın, T. (1997). The effectiveness of early intrevention programs in the education of children with hearing impairments. Eric document No. ED413694. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413694.pdf>.
- Altınyay, Ş., & Ertürk, B. (2015). Eğitim odyolojisi ve işitme engellilerde özel eğitim süreci [Educational audiology and educational process of the hearing impaired]. *Türkiye Klinikleri Journal of E.N.T.-Special Topics*, 5(2), 100-10.
- Barmak, E. (2010). *İşitme engelinin erken tanısının gelişim alanlarına etkisi [Effect of early detection of the hearing impairment on the other developmental areas]* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) [Unpublished master's thesis]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara [Hacettepe University Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey].
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Belgin, E. (2011). İşitme engelli çocuklar ve eğitimleri: Çocuklarda işitme kaybı [Hearing impaired children and their education: Hearing loss in children]. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* [In Children with special needs and special education] (ss. 187-190). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. Cambridge: MIT Press.
- Brown, P. M., & Nott, P. (2005). Family-centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 136-165). USA: Oxford University Press.
- Brown, M. P., & Remine, M. D. (2008). Flexibility of programme delivery in providing effective family-centered intervention for remote families. *Deafness and Education International*, 10(4), 213-225. doi.10i1179/146431508790559742.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego: Plural Pub.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education.
- Desjardin, J. L. (2003). Assessing parental perceptions of self-efficacy and involvement in families of young children with hearing loss. *The Volta Review*, 103(4), 391-409.
- Dunst, C. J. (2002). Family centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36(3), 139-147.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, M., & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. USA: Alex Graham Bell Assn for Deaf.

- Gökcan, M. (1987). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi [Effect of early intervention on families' expectations]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis] Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey]
- Hardy, I. (2016). In support of teachers' learning: Specifying and contextualising teacher inquiry as professional practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 4-19. doi: 10.1080/1359866X.2014.987107
- Howard W. F., Williams B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: Eğitimciler aileler ve hizmet verenler için iyi bir başlangıç [Young children with special needs: A good start for teachers, families and other professionals, (4th edition)]*. (G. Akçamete, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal kitabın yayın tarihi 2010).
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants and Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi [Evaluation of the effectiveness of the individualized family education program developed for hearing impaired children in rural areas]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 79-94.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children and Schools*, 29(1), 7-15.
- McIntyre, J., & Hobson, A. J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: External mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158. doi: 10.1080/02671522.2015.1015438
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *American Academy of Pediatrics*, 106(3), 1-11.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & 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.
- Mustul-Ertürk, E., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi [Evaluation of the interactive behaviors of a mother who has a child with hearing loss in the context of early intervention]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Reichmuth, K., Embacher, A. J., Matulat, P., am Zehnhoff-Dinnesen, A., & Glanemann, R. (2013). Responsive parenting intervention after identification of hearing loss by universal newborn hearing screening: The concept of the Muenster Parental Programme. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(12), 2030-2039.
- Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Henning, S. C., Colson, B. G., Ganguly, D. H., & DesJardin, J. L. (2015). Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age. *Early Human Development*, 91(1), 47-55.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi [An early natural auditory-oral intervention approach for children with hearing loss: A qualitative study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1697-1756.

- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 146-153.
- Tüfekçioğlu, U. (2013). Çocuk eğitiminde oyun ve önemi [Play in early childhood education]. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi (Development of play in childhood)* içinde (ss. 1-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative methodology in social sciences]* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoshinago-Itano, C. (1998). Early identification and intervention: It does makes a difference. *Audiology Today*, 10(11), 20-22.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2019, Volume: 20, No: 1, Page No: 93-117

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.417177

RESEARCH

Received Date: 20.04.2018

Accepted Date: 01.02.2019

OnlineFirst: 06.02.2019

Evaluation of the Early Intervention Process of the Mother of a Child with Hearing Loss*

Zerrin Turan **
Anadolu University

Aslı Koca ***
Anadolu University

Yıldız Uzuner ****
Anadolu University

Abstract

This study aimed to investigate early intervention process of a mother who had a child with hearing loss. It was designed as an action research. Participants of the study were the mother and the teacher who ran the intervention sessions. Data were obtained through video recordings of the intervention sessions, audio recordings of validity-reliability meetings among the researchers, reflective journals and recordings of the interview of the mother. The data were analyzed using an inductive analyses method and 5 main themes and 9 subthemes were emerged. At the end of the 10 sessions, positive changes in teacher's skills and an increase in mother's behaviors which support the language development of the child were observed.

Keywords: Hearing loss, early intervention, action research, intervention process, family-educator cooperation.

Recommended Citation

Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). Evaluation of the early intervention process of the mother of a child with hearing loss. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(1), 93-117. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.417177

*This article was produced from the master's thesis completed by Aslı Koca under the supervision of Associate Professor Zerrin Turan and was presented as an oral presentation in the 26th National Special Education Congress.

****Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail:zturan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3956-9320>

***Teacher, E-mail: asli_koca@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8739-8709>

****Prof., E-mail: yuzuner@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

Infants and children with normal hearing have access to auditory inputs that support the development of their language and communication skills, mainly through their interactions with adults in their immediate surroundings (Bates, 1976). Obviously, children with hearing loss are unable to receive auditory inputs through such interactions, leading them to encounter various problems in language acquisition (Barmak, 2010; Belgin, 2011). Early intervention is considered to be extremely important in minimizing the adverse effects of hearing loss on language development (Clark, 2007; Moeller, Carr, Seaver, Stredler-Brown and Holzinger, 2013). Early interventions in children with hearing loss aim to assess hearing up to the age of three months, to provide hearing aids to children up to the age of six months, and to support both the child and parents as part of family-centered education programs (Moeller et al., 2013). The knowledge, experience, and culture of the family make the most significant contributions to the development of a child, and this is the basis of family-centered approaches that aim to promote cooperation between the family and teacher (Brown and Remine, 2008). In such programs, the teacher should consider the structure and characteristics of the family and should contribute to both the family and the child by supporting their strongest traits.

The main objectives of family-centered training programs that follow an auditory/oral approach to children with hearing loss are (Clark, 2007):

1. Informing the family about hearing loss and the use of hearing aids
2. Supporting parents in the behavioral management of the child
3. Developing the child's listening skills
4. Teaching families to recognize opportunities that support and enrich language development in their daily routines.
5. Developing the play skills of the parents.

The present study examines an auditory/oral family-centered early intervention process applied to the mother of a child with hearing loss, and involving a teacher who runs the intervention program. The research questions were as follows:

- What was involved in the early intervention program?
- What did the teacher do to support the mother's development?
- What kind of changes were observed in the mother during the early intervention process?
- What kind of changes were observed in the teacher during the early intervention process?
- What were the opinions of the participants on the intervention process?

Method

This study was designed as an action research, involving a mother with a daughter with hearing loss and the teacher/researcher conducting this research.

Participants of the Study

The mother. The mother is a 42-year-old housewife and primary school graduate. The daughter was 14 months old at the start of the research. Having been diagnosed with a moderate level of hearing loss when she was eight months old, she was provided with hearing aids at the age of 10 months, though early intervention could only begin at the age of 14 months due to various health problems of the child.

The teacher. The teacher is a graduate of the Department of Teacher Education Hearing Impaired Undergraduate Program, and is an experienced teacher who at the time of the study had been

working with preschool children with hearing loss for 13 years. In addition to being a classroom teacher, she had been involved in an intervention program for the five years preceding the study. Over the course of time, the teacher began working with much younger children and participated in this study to improve herself.

Setting

The study was carried out at an education center that operated within a university. The center has been providing education with an auditory-verbal philosophy to children with hearing loss for many years, and continues to conduct related research.

Duration

The intervention was provided for over 10 sessions in which research data were garnered. The teacher conducted the intervention sessions every two weeks.

Data Collection Methods and Analysis

The study data were collected through video recordings of the 10 sessions, audio recordings of the evaluation meetings, from the audiology and education files of the child, from the researcher's reflective journals, and from the video recordings of interviews with the mother at the beginning and at the end of the process. The data were analyzed using the induction method.

Validity and Reliability

In this study, data triangulation and the evaluation of an expert in the field of qualitative research were used to establish validity and reliability. The reliability score between the researchers was .90.

Results

After analyzing the data from different sources, five main themes and 11 sub-themes were established. Table 1 shows the main themes and sub-themes.

Table 1
Themes and Sub-themes

Themes	Sub-themes
Early intervention process	Preparation for the session Practice Evaluation
Problems observed in the mother-child interaction	Developing the child's language and listening skills Behavioral management of the child Playing skills of the mother
Changes observed in the mother	Strategies for playing with the child Organizing the flow of the session Increasing the contributions of the mother
Problems and changes observed in the teacher	Mother's opinions Mother's opinions
Participants' opinions on the intervention process	Teacher's opinions

Early Intervention Process

Preparation for the session. In the preparation stage, the teacher first determined the objectives of the session and then prepared materials after planning activities aimed at realizing the objectives. When the session plans were examined, it was found that there were objectives for both the mother and child, and session materials were prepared accordingly.

Practice. Each intervention session lasted between 45 and 65 minutes. At the beginning of each session, the mother informed the teacher of any changes she observed in the child and about their daily activities at home. Then, the mother and child played together for around 10 minutes with toys prepared for the session. At the end of the mother-child play the teacher shared her observations on the mother-child interaction. During these observations, the teacher highlighted the positive aspects, and mentioned any points that could be improved upon in the mother's interaction with the child, identified specific instances and provided suggestions to the mother regarding the development of her interaction with the child. For the following 10–15 minutes, the teacher, the child and the mother played together with different toys. The teacher explained to the mother the objectives of the play and informed her of implementation of techniques that may improve the child's language and listening skills. As the final activity in each session, a listening game was played. Before the end of the session the teacher summarized the main objectives of the session and asked the mother whether there was anything she wanted to discuss.

Evaluation. When the education file of the child was examined, it was observed that the teacher prepared a report that evaluated separately the interactive behaviors of the mother and the child, and planned the objectives of the play sessions and toys for the next intervention session according to her observations.

Problems Observed in the Mother-Child Interaction

Developing the child's language and listening skills. Starting from the initial session, it was observed that the mother sometimes tried to repeat words to the child, failed to draw attention to sounds, did not ask questions, and did not recognize opportunities to provide language input during their interactions. The teacher made suggestions on these subjects, giving concrete examples.

Behavioral management of the child. The video recordings revealed that the behavioral management of the child was one of the most difficult areas for the mother, who had difficulties in controlling the child to various degrees in every session. The teacher was observed to give suggestions on this subject, informing the mother that consistency in behavioral management would benefit both her and the child.

Play skills. During the first three training sessions it was observed that the mother had difficulty in maintaining the child's interest during the play. She was also unable to sustain play and had difficulties in using toys in a way that supported the language development of the child. The teacher was observed to give suggestions accordingly.

Changes Observed in the Mother

After a short period of time, it was observed that the mother started making use of the suggested skills. Beginning in the second session, she started to provide meaningful language input, to draw the child's attention to sounds, to use the hearing aids regularly, to create communication opportunities, to

use different types of questions during their interaction, to establish joint attention, to recognize the child's communication efforts, to sing nursery rhymes, to elaborate play, and to prepare activities appropriate for the child.

Problems and Changes Observed in the Teacher

Improving the strategies of the teacher in playing with the child. It was observed that the teacher's expectancies of the child were unsuitable for the child's age, particularly in the first session. She did not give the child enough time to play, had difficulties in maintaining joint attention and directed the play too much. In the evaluation meetings, the other authors of the study gave suggestions in this respect, and in the subsequent training sessions it was checked whether the teacher had taken the advice of the authors.

Organizing the session flow. When the records of the first four training sessions were examined, the teacher was observed to have trouble organizing the training flow and allowed only limited time for interaction between the mother and child. Subsequently, she was unable to observe the mother and played with the child for too long. Feedback was provided during the evaluation meetings, but these tendencies were observed to continue. Upon this, the training video of another teacher was shown to the teacher as an example, after which the teacher started to organize the training flow in a better way and to interfere less in the interaction between the mother and child in later sessions.

Increasing the contribution of the mother. It was seen in the video recordings that the teacher provided little opportunity for the mother to participate in the sessions, did not pay enough attention to the positive aspects of the mother's interaction with the child, and sometimes failed to explain the objectives of the activities. During the evaluation meetings, the teacher was informed about these shortcomings, and different techniques were provided as examples that could be used to encourage the mother to participate more in the sessions.

After suggestions were made to address the problems in the sessions, gradual changes were observed in the teacher, and she became a role model for the mother in the sessions and started to give more positive feedback. She started to explain the objectives of the play activities, used more appropriate toys for the child, and observed the mother-child interaction more.

Participant's Opinions on the Early Intervention Process

Mother's opinions on the early intervention process. In the first interview, the mother explained that she treated her child as if she could hear and had little idea of what to expect in the future. She stated further that she believed she may be able to help her child more after learning something from the intervention sessions, since the teachers knew how the child would react to the use of a hearing aid. The second interview with the mother took place after the completion of the 10-session intervention program. The general objective of the final interview was to learn the thoughts of the mother about the intervention process. The mother stated that her expectations from the intervention had changed after the first session. "When I was told about early intervention, first I thought it would be something ... How can I say? ... something to inform me, like a seminar lasting a couple of hours, telling parents about what to expect from children with hearing loss, telling them how to treat them, and informing them of how future training should be conducted. I was surprised when we first came here and played," she said.

The mother stated that she was able to cooperate better with her child following the early intervention program and explained that her perspective when playing with her child had changed. She

said that she had started to play in different ways and that her abilities in setting and expanding play had improved, making it more interesting for the child. Another finding from the interview data suggests that during the intervention process the mother began to feel better about the situation and realized that she would be able to cope with the difficulties: “I believe that everything can be overcome through education ... If I am with my child and help her, I believe that we can overcome many things,” she said.

Teacher’s opinions on the early intervention process. The reflective journals indicated that the teacher had joined the research to improve her skills in the early intervention program, especially with very young children and their families. She explained that she had experienced various problems when conducting intervention sessions with children in the 0–2 age group.

The teacher stated that the suggestions given by the first author after each session, reflecting on her own work had been very effective in her development, along with watching the video of another teacher in a similar research project. The teacher summarized her thoughts on her development: “Working with my advisor and making plans in line with the provided suggestions were very beneficial for me. I think I performed better later in the program than at the start of the research. I feel like I have improved as an early intervention teacher.”

Discussion and Conclusion

The overall results of the study indicate that the participant mother actively participated in the intervention process, and when problems were identified in her interactions with her child, she was supported in overcoming them. The sessions were planned in line with the needs of the mother, and the objectives and goals of each session were explained to her. The teacher acted as a role model for the mother in her interactions with the child and encouraged the participation of the mother by providing her with feedback about her positive contributions.

From the video and evaluation records, it was seen that instead of teaching the child certain speech patterns in the sessions, the interaction between the mother and child was prioritized, which has been emphasized as the most important factor in language development in family-centered auditory/oral practices (Clark, 2007; Turan, 2014). An analysis of the intervention sessions revealed that listening activities were included in every session. Studies of language development have shown that language skills begin to develop when children realize that there is a meaningful bond between speech and events, movements and objects (Bates, 1976; Bloom, 2000). In this regard, drawing a child’s attention to sounds through listening activities is important in improving the child’s ability to distinguish between different sounds and to focus attention on sound. This also encourages the child to make connections between sound and meaning.

It was observed that different kinds of play were used in the intervention process to create a meaningful interaction environment for the child. Simple and repetitive play activities and dramatized daily routines helped the mother gain an insight into the use of activities in which the child participates and enjoys as means of language input (Brown and Nott, 2006, Brown and Remine, 2008; Turan, 2014). The mother-child interactions during the play were also used to provide practice opportunities for the mother to improve her skills in creating a rich language learning environment for her child. The teacher encouraged the mother’s contributions to the child during these interactions and provided new ideas as well. This practice is an important technique that is encouraged in auditory/oral approaches when working with parents (Clark, 2007; Turan, 2014). Furthermore, it is in line with the principle of empowerment of the family (Mahoney, 2009; Moeller et al., 2013).

These interactions also provided a context for the observation of the difficulties faced by the mother while interacting with her child. Accordingly, one particular problem observed in the first few sessions was the mother's tendency to try to teach words to the child rather than playing with her, and as reported in previous studies (Clark, 2007; Cole and Flexer, 2007), this tendency is common among parents with children with hearing loss. Play supports the social, emotional and cognitive development of children, and creates very important opportunities for language development. In this regard, play is important for children with hearing loss, as it can support language acquisition and allows them to use their existing language skills. Taking this into account, the teacher planned and applied the kinds of play that were most enjoyed by the child in the sessions. It was seen by the seventh session that the mother had started to choose toys appropriate for the child's age for the play sessions, and her habit of making her child repeat words reduced as the sessions progressed. Based on these observations, it can be argued that mother's play skills improved during the research process. The support provided by the teacher to the mother in developing her play skills was acting as a role model for during the intervention sessions. The teacher was thus able to offer suggestions on communication strategies to the mother, which is an effective technique that has been recommended by other researchers in the field (Clark, 2007; Cole and Flexer, 2007; Turan, 2014). It was observed that the mother gradually became more sensitive to the child's attempts to communicate and provided a richer level of language input. These findings concur with those of the study of Reichmuth, Embacher, Matulat, am Zehnhoff-Dinnesen and Glanemann (2013), in which it was found that parents who participated in an intervention program were more sensitive to their child's communication efforts, and a decrease was observed in the inappropriate communication behaviors of parents.

The most significant problem observed in the teacher was her tendency to interfere too much in the interactions between the mother and child. In the evaluation of the first four sessions, recommendations were made to address this problem, although no changes were observed in this regard. To deal with this problem, a video recording of another teacher's techniques in the intervention was shown to the teacher, and in the following sessions, the teacher reduced her interruptions, and allowed the mother and child to play at their own pace for longer periods of time. Based on the rapid change that was observed, it can be argued that witnessing the practices of another teacher served to change of behavior of the teacher, and so it can be suggested that sharing the practices of different teachers as samples in the training of teachers can positively affect their development.

In an early intervention program, the ability of the teacher to play with the child is also important (Kaiser and Hancock, 2003; Turan, 2014), although the teacher in the present study was observed to experience problems in playing with the child in the first three sessions. To address this, suggestions were made to the teacher in the evaluation meetings, and the problems were subsequently resolved in the playing strategies of the teacher in later sessions. This rapid change may be attributed to the previous experience of the teacher in working with children in the early childhood period.

At the end of the study, both the mother and the teacher stated that they had noticed changes in themselves during the research. The main purpose of a family-centered approach to the development of language and communication skills in hearing-impaired children is to provide support to increase the positive impacts of the family on the child's development (Mahoney, 2009; Moeller et al., 2013). It can be argued that throughout this research, the mother's skills were supported, and she was encouraged to notice the positive changes that she had undergone. The mother explained that she had become able to implement the suggestions made in everyday life, and that her understanding of the learning

opportunities in daily routines had improved, while her playing skills as a mother had been enriched. These findings are consistent with the main principles of family-centered intervention programs (Clark, 2007; Dunst, 2002; Mahoney, 2009). The teacher reported similar changes about herself. Her reflective journals revealed that she had gained experience working with a child younger than three years of age, and that at the end of the study, she felt she had developed her intervention strategies for this age group, had refreshed her knowledge in the field, had improved herself from a professional perspective and believed that she was able to perform better as an early intervention practitioner.

In conclusion, the interaction-based and family-centered intervention process examined in this study was found, as planned, to meet the needs of the mother and the child, which were determined based on observations made throughout the intervention sessions. Accordingly, the general objectives of the training sessions were determined from the interaction of the mother and the child in each session. Knowledge in this field may be increased and enriched by examining early intervention processes carried out with different families and teachers through similar studies.