



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**NİTELİKLİ KİTAP OKUMA (NİKO) PROGRAMINA DAYALI
MÜDAHALENİN İKİ-ALTI YAŞ ARASINDAKİ İŞİTME
YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE
SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Beyhan Özge YERSEL

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ender DURUALP

ANKARA

2024

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİTELİKLİ KİTAP OKUMA (NİKO) PROGRAMINA DAYALI
MÜDAHALENİN İKİ-ALTI YAŞ ARASINDAKİ İŞİTME
YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE
SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Beyhan Özge YERSEL

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Ender DURUALP**

**ANKARA
2024**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi” başlıklı tez, bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Adı Soyadı: Beyhan Özge YERSEL

Tarih: 16.12.2024

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Beyhan Özge YERSEL tarafından hazırlanan

“Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki
İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi” adlı
tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile
kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 16/12/2024

Prof. Dr. Ümit DENİZ

Gazi Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ender DURUALP

Ankara Üniversitesi

Danışman

Prof. Dr. Neriman ARAL

Ankara Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Gülen BARAN

Ankara Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Gül KADAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi

Araştırmanın temel amacı Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arasında çocukların dil gelişimine ve sosyal becerilerine etkisini değerlendirmektir. Bu doğrultuda alt amaçlarda ise işitme yetersizliğine sahip iki-altı yaş arası çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale öncesi ve sonrasında annelere uygulamak, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların dil gelişimlerine olan etkilerini program öncesi ve sonrasında değerlendirmek, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların sosyal becerilerine etkisini program öncesi ve sonrası etkilerini değerlendirerek ortaya koymak, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocuk ve annenin etkileşim davranışlarına etkisini belirlemek, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin etkililiğini uzman tarafından ortaya koymak, annelerin Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahaleye ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. “Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu”, “İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu (İYÇEKÖ-AF)”, “NİKO İhtiyaç Belirleme Formu”, “Yetişkin Davranış Profili ve Anneler İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” anneler için kullanılan veri toplama araçlarıdır. Çocuklar için Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-(GEÇDA), Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), Çocuk Davranış Profili (ÇDP), Çocuklar için Hedef Davranışları Değerlendirme Formu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında geliştirilen İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF), 26 soru ve üç faktörden oluştuğu ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahale, sekiz hafta boyunca dört-altı yaş arası çocuklar ve annelerine uygulanmıştır. Müdahale sonunda çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerinde artışlar gözlemlenirken, anne-çocuk etkileşim davranışlarında da pozitif yönde ilerleme kaydedilmiştir. Ayrıca, annelerin etkileşimli kitap okumaya dair bilgi ve farkındalıklarının yükseldiği tespit edilmiştir. Anneler, müdahale sürecinden memnun kaldıklarını, kullanılan materyalleri beğendiklerini ve hem kendilerinde hem de çocuklarında olumlu değişimlerin meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, programın daha uzun süreli uygulanması ve babaların da programa dâhil edilmesinin faydalı olacağına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmanın sonunda uzmanlara, araştırmacılara ve ebeveynlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Anne, çocuk, etkileşimli kitap okuma, işitme yetersizliği, ölçek geliştirme

SUMMARY

The Effect of The Quality Book Reading (NIKO) Program-Based Intervention on the Language Development and Social Skills of Children Aged Two to Six with Hearing Impairments

The main aim of this study is to measure the impact of the Quality Book Reading (NIKO) Program-based Intervention on the language development and social skills of children aged two to six with hearing impairments. In this context, the sub-aims include developing a scale to determine the knowledge and awareness of mothers of children aged two to six with hearing impairments about interactive book reading and applying it to the mothers before and after the Quality Book Reading (NIKO) Program-based Intervention, evaluating the effects of the intervention on the language development of children with hearing impairments before and after the program, assessing its impact on the social skills of these children by evaluating pre- and post-intervention outcomes, determining the effects of the intervention on the interaction behaviors between children and mothers, and revealing the effectiveness of the intervention through expert evaluations. Another aim is to gather the mothers' opinions on the Quality Book Reading (NIKO) Program-based Intervention and its implementation process. Data collection tools used for mothers include the "Mother-Child General Information Form," "Interactive Book Reading Scale for Mothers of Children with Hearing Impairments (İYÇEKÖ-AF)," "Quality Book Reading Needs Assessment Form," "Adult Behavior Profile and Target Behavior Evaluation Form for Mothers," and the "Semi-Structured Interview Form." For children, tools such as the "Gazi Early Childhood Assessment Tool (GEÇDA)," "Scale for Meaningful Use of Speech," "Social Skills Evaluation Scale (SBDÖ)," "Child Behavior Profile (ÇDP)," and "Target Behavior Evaluation Form for Children" were used. The Interactive Book Reading Scale for Mothers of Children with Hearing Impairments (İYÇEKÖ-AF), developed within the scope of this study, was determined to consist of 26 items and three factors, proving to be a valid and reliable measurement tool. In the second phase of the study, the Quality Book Reading (NIKO) Program-based Intervention was implemented over eight weeks with children aged four to six and their mothers. At the end of the intervention, increases in the language development and social skills of children were observed, along with positive progress in mother-child interaction behaviors. Furthermore, it was found that mothers' knowledge and awareness of interactive book reading had increased. Mothers expressed their satisfaction with the intervention process, appreciated the materials used, and noted positive changes in both themselves and their children. Additionally, they suggested that extending the duration of the program and including fathers in the program would be beneficial. Recommendations were made for experts, researchers, and parents at the conclusion of the study.

Keywords: Child, hearing impairment, interactive book reading, mother, scale development

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
Özet	iv
Summary	v
İçindekiler	vi
Önsöz	ix
Simgeler ve Kısaltmalar	x
Şekiller	xi
Çizelgeler	xiii

1. GİRİŞ	1
1.1. İşitme Yetersizliği ve İşitme Yetersizliğinin Nedenleri	3
1.1.1. İşitme Yetersizliğinin Sınıflandırılması	4
1.1.1.1. Kaybın Oluştığı Yere Göre Sınıflandırma	5
1.1.1.2. Kaybın Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma	6
1.1.1.3. İşitme Yetersizliğinin Derecesine Göre Sınıflandırılması	6
1.1.2. İşitme Yetersizliğinin Görülme Sıklığı	7
1.1.3. İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Tanınması	7
1.1.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Erken Müdahale Stratejileri	9
1.1.5. İşitme Yetersizliğine Sahip Çocukların Gelişim Özellikleri	12
1.1.6. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklarda Tedavi	18
1.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkileşimli Kitap Okuma	20
1.2.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi	22
1.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Basamakları	23
1.2.2.1. Okuma Öncesinde Dikkat Edilmesi Gereken Adımlar	23
1.2.2.2. Okuma Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Adımlar	24
1.2.2.3. Okuma Sonrasında Dikkat Edilmesi Gereken Adımlar	25
1.2.3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkileşimli Kitap Okumanın Gelişime Etkisi	26
1.2.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkileşimli Okuma ve Ebeveyn Katılımı	29
1.3. Konu ile İlgili Araştırma Özetleri	30
1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	30
1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
1.4. Araştırmanın Amacı	40
2. GEREÇ ve YÖNTEM	43
2.1. Araştırmanın Modeli	43
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	45
2.2.1. Ölçek Geliştirme İçin Çalışma Grubu	45
2.3. Veri Toplama Araçları	49
2.3.1. Annelere Yönelik Veri Toplama Araçları	49
2.3.2. Çocuklara Yönelik Veri Toplama Araçları	52
2.4. Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahale	54
2.4.1. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara ve Ebeveynlerine Uyarlama Süreci	59
2.4.2. Programın Uzman Görüşüne Sunulması	63
2.4.3. Programın Pilot Uygulaması	64
2.4.4. Uygulama Süreci	64
2.4.5. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	77

2.4.5.1. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması	77
2.4.5.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması	78
2.5. Verilerin Analizi	79
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	79
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	80
2.6. Araştırmanın İç Geçerliliğinin Sağlanması	80
2.7. Araştırmanın Etik Boyutu	81
2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	81
3. BULGULAR	82
3.1. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Bulgular	82
3.2. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocuk ve Anneler Üzerindeki Etkisi	102
3.2.1. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular	102
3.2.2. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular	109
3.2.3. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocuk ve Annelerin Etkileşim Davranışları ve ÇDP-YDP'ye Etkisine Yönelik Bulguları	117
3.2.4. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Etkileşimli Kitap Okumaya Dair Bilgi ve Farkındalığına Yönelik Bulgular	141
3.2.5. Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale ile İlgili Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları	145
4. TARTIŞMA	150
4.1. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Tartışma	150
4.2. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Dil Gelişimi ile İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma	153
4.3. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma	157
4.4. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Anne ve Çocukların Etkileşim Davranışları ile YDP-ÇDP Ön Test ve Son Test Bulgularına Yönelik Tartışma	161
4.5. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Bilgi ve Farkındalığına Dair Bulgulara Yönelik Tartışma	165
4.6. Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale ile İlgili Görüşlerine Dair Sosyal Geçerlik Bulgularına Yönelik Tartışma	168
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	172
KAYNAKLAR	175
EKLER	203
EK-1. Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu	203
Ek-2. Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale İçin İhtiyaç Belirleme Formu	205
Ek-3. Anneler İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu	206
EK-4. NİKO Programına Dayalı Müdahale Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	207
Ek-5. GEÇDA Sertifikası	208
Ek-6. Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği İçin Katılım Belgesi	209
Ek-7. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İçin Kullanım İzni	210
Ek-8. Çocuklar İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu	211

Ek-9. NİKO Programına Dayalı Müdahale Süresince Okunan Kitaplar	212
Ek-10. NİKO Programına Dayalı Müdahale Kapsamında Kullanılan Olumsuz Etkileşim Davranışı Video Örneği	213
Ek-11. NİKO Programına Dayalı Müdahale İçin Kullanım İzni	214
Ek-12. NİKO Programı Kullanım Belgesi	215
Ek-13. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Uygulama Oturumlarının Yapıldığı Sınıf	216
Ek-14. Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması	217
Ek-15. Uygulama Oturumları	218
Ek-16. Mesaj Yoluyla Geri Bildirim Verilmesi	219
Ek-17. Etik Kurul Onayı	220
Ek-18. Kurum İzinleri	221
Ek-19. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği- Anne Formu İçin Aydınlatılmış Onam Formu	227
Ek-20. NİKO Programına Dayalı Müdahale İçin Aydınlatılmış Onam Formu Özgeçmiş	228 229



ÖNSÖZ

Yüksek lisans ve doktora sürecimde danışman hocam olan Sayın Prof. Dr. Ender DURUALP'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Bilgi birikimini ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemediği, beni her zaman en iyisi için cesaretlendirdiği, kendimi geliştirmem konusunda motive ettiği, ayrıca zor zamanlarımda en büyük destekçilerimden biri olduğu için sonsuz minnettarım. Öğrencisi olmak benim için her zaman büyük bir gurur olacak.

Tezimin jüri üyeleri olan Sayın Prof. Dr. Neriman ARAL, Sayın Prof. Dr. Ümit DENİZ, Sayın Prof. Dr. Gülen BARAN ve Sayın Doç. Dr. Gül KADAN'A, yapıcı eleştirileri, değerli katkıları ve bu çalışmayı zenginleştirmemi sağlayan görüşleri için teşekkür ederim. Ayrıca, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince akademik gelişimime katkı sağlayan Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümündeki tüm hocalarıma ve özellikle Çocuk Gelişimi bölüm başkanı Sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a değerli destekleri ve katkıları için şükranlarımı sunarım.

Başkent Üniversitesi'ndeki müdürlerimden olan ve şu an Başkent Üniversitesi Rektör Yardımcısı olarak görev yapan Sayın Prof. Dr. Erdem KIRKBEŞOĞLU'na, özellikle zor zamanlarımda sağladığı destek, bana duyduğu güven ve akademik hayatımda ilham veren rehberliği için minnettarım. Mevcut müdürümüz Sayın Doç. Dr. Kuvılcım ROMYA BİLGİN'e, yüksek motivasyonu, desteği ve her zaman bana inanan yaklaşımıyla bu süreçte hayatıma kattığı değer için teşekkür ederim.

Veri toplama sürecimde bana destek olan Ayşe KARA, Mehmet KARA ve Rumeysa AĞURTLU'ya, süreçteki katkıları ve yardımları için minnettarlığımı ifade ederim. Ayrıca, çalışmamı mümkün kılan tüm çocuklara ve annelere gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, desteği ve sevgisiyle bana güç veren arkadaşlarım Adalet BİLTEKİN ve savunma sırasında yanımda olan Bağdagül SARIDAŞ'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman sevgisiyle yanımda olan canım annem Hanife YERSEL ve kardeşim Göktuğ YERSEL'e teşekkür ederim. Onların sevgisi, desteği ve güveni, bu süreçteki en önemli dayanaklarımdan biriydi. Çok zor günleri birlikte tutunarak, birbirimizin sevgisine sarılarak atlattık ve bugünlere geldik.

Son olarak, bu çalışmayı hayatımın en büyük ilham kaynağı olan sevgili babam Uğur Baki YERSEL'in aziz hatırasına ithaf ediyorum. Aramızdan çok zamansız ayrılan canım babam, bugünleri görmeyi çok istiyordu. Her zaman sıcacık sevgin, ilgin, şefkatin ve desteğinle benimleydin. Hayatıma kattığın değerler, bana verdiğin güven ve inanç, bu çalışmayı bitirmemdeki en büyük motivasyonumdu. Umarım bir yerlerde bugünü görerek gurur duyuyorsundur. Seni çok seviyorum.

SİMGELER ve KISALTMALAR

ABBÇB	Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerisi
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AOB	Amaç Oluşturma Becerisi
ÇDP	Çocuk Davranış Profili
DB	Dinleme Becerileri
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EOD	Etkileşimli Okuma Davranışları
GE	Gelişimsel Etkiler
GEÇDA	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
GTB	Görev Tamamlama Becerisi
İYÇEKÖ-AF	İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu
KB	Kişilerarası Beceriler
KDKEDYSB	Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KKEB	Kendini Kontrol Etme Becerisi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
NİKO	Nitelikli Kitap Okuma
OYGT	Okumaya Yönelik Genel Tutum
SAB	Sözel Açıklama Becerisi
SBDÖ	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
YDİT	Yenidoğan İşitme Taraması
YDP	Yetişkin Davranış Profili

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Yurt içinde işitme yetersizliği ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmaların özetlenmesi	35
Şekil 1.2. Yurt dışında işitme yetersizliği ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmaların özetlenmesi	40
Şekil 2.1. Yakınsayan paralel karma model	44
Şekil 2.2. NİKO Stratejileri örneği	56
Şekil 2.3. NİKO Bilgi Notu örneği	56
Şekil 2.4. NİKO Programı Planlama ve İzleme Formu örneği	57
Şekil 2.5. NİKO Programı Yüz Yüze Oturum Kılavuzu örneği	58
Şekil 2.6. NİKO Programına Dayalı Müdahale uyarlama aşaması	60
Şekil 2.7. İhtiyaç belirleme kapsamında yapılan çalışmalar	61
Şekil 2.8. Süreç akışı	65
Şekil 2.9. Bilgilendirme basamağı	67
Şekil 2.10. Gösterme ve uygulama basamağı	67
Şekil 2.11. Uygulama ve açıklama basamağı	68
Şekil 2.12. Ödevlendirme basamağı	68
Şekil 3.1. Ölçek geliştirme basamakları	83
Şekil 3.2. Yamaç-birikinti grafiği (scree plot)	93
Şekil 3.3. Path (yol) diyagramı	100
Şekil 3.4. Ç1'e ait GEÇDA dil gelişimi puanları	102
Şekil 3.5. Ç1' ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları	103
Şekil 3.6. Ç2'ye ait GEÇDA Dil Gelişimi puanları	104
Şekil 3.7. Ç2'ye ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları	105
Şekil 3.8. Ç3'e ait GEÇDA dil gelişimi puanları	106
Şekil 3.9. Ç3'e ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları	107
Şekil 3.10. Ç4'e ait GEÇDA dil gelişimi puanları	108
Şekil 3.11. Ç4'e ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları	109
Şekil 3.12. Ç1'e ait SBDÖ puanları	110
Şekil 3.13. Ç1'e ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları	111
Şekil 3.14. Ç2'ye ait SBDÖ puanları	112
Şekil 3.15. Ç2'ye ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları	113
Şekil 3.16. Ç3'e ait SBDÖ puanları	114
Şekil 3.17. Ç3'e ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları	115
Şekil 3.18. Ç4'e ait SBDÖ puanları	116
Şekil 3.19. Ç4'e ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları	117
Şekil 3.20. Ç1'in sıra alır davranışı bulguları	118

Şekil 3.21. Ç1'in kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları	119
Şekil 3.22. Ç1'e ait ÇDP puanları	120
Şekil 3.23. Ç2'nin sıra alır davranışı bulguları	121
Şekil 3.24. Ç2'nin kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları	122
Şekil 3.25. Ç2'ye ait ÇDP puanları	123
Şekil 3.26. Ç3'ün sıra alır davranışı bulguları	124
Şekil 3.27. Ç3'ün kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları	125
Şekil 3.28. Ç3'e ait ÇDP puanları	126
Şekil 3.29. Ç4'ün sıra alır bulguları	127
Şekil 3.30. Ç4'ün kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları	128
Şekil 3.31. Ç4'e ait ÇDP puanları	129
Şekil 3.32. A1'in kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları	130
Şekil 3.33. A1'in yerinde ve doğru sorular sorar bulguları	131
Şekil 3.34. A1'e ait YDP puanları	132
Şekil 3.35. A2'nin kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları	133
Şekil 3.36. A2'nin yerinde ve doğru sorular sorar bulguları	134
Şekil 3.37. A2'ye ait YDP puanları	135
Şekil 3.38. A3'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları	136
Şekil 3.39. A3'ün yerinde ve doğru sorular sorar bulguları	137
Şekil 3.40. A3'e ait YDP puanları	138
Şekil 3.41. A4'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları	139
Şekil 3.42. A4'ün yerinde ve doğru sorular sorar bulguları	140
Şekil 3.43. A4'e ait YDP puanları	141
Şekil 3.44. A1'e ait İYÇEKÖ-AF puanları	142
Şekil 3.45. A2'ye ait İYÇEKÖ-AF puanları	143
Şekil 3.46. A3'e ait İYÇEKÖ-AF puanları	144
Şekil 3.47. A4'e ait İYÇEKÖ-AF puanları	145

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1. İşitme yetersizliğinin dil gelişimine etkisi	15
Çizelge 2.1. “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” hedef davranışı için başlama düzeyi oturum sayıları	66
Çizelge 2.2. “Yerinde ve Doğru Sorular Sorar” hedef davranışı için başlama düzeyi oturum sayıları	66
Çizelge 2.3. NİKO programına dayalı müdahale oturumları	69
Çizelge 2.4. Anne-çocuk çiftlerinin toplam oturum sayıları	78
Çizelge 2.5. Gözlemciler arası güvenirlik verileri	78
Çizelge 3.1. Annelerle yapılan görüşmelere dair frekans ve yüzde dağılımları	85
Çizelge 3.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-anne formu madde havuzuna ait kapsam geçerlik oranı	87
Çizelge 3.3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-anne formu kapsam geçerlik oranları	89
Çizelge 3.4. 31 maddelik taslak forma ait normal dağılım bulguları	91
Çizelge 3.5. AFA sonucundaki faktör yapısı ve maddelere ait faktör yükleri	94
Çizelge 3.6. Faktörler arası ilişkiler	95
Çizelge 3.7. AFA sonrası Cronbach Alfa ve madde – toplam puan korelasyonu bulguları	96
Çizelge 3.8. AFA Sonrası faktörlere ait Cronbach Alfa bulguları	97
Çizelge 3.9. DFA öncesi normal dağılım bulguları	98
Çizelge 3.10. DFA uyum indeksleri bulguları	98
Çizelge 3.11. Maddelere ait yol katsayıları (faktör yükleri)	99
Çizelge 3.12. DFA sonrası Cronbach Alfa ve madde – toplam puan korelasyonu bulguları	101

1. GİRİŞ

Çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmesi için işitsel uyaranların büyük önemi vardır. Ancak işitmede yaşanan problemler, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmalar, hafif işitme kaybının bile bir çocuğun bilişsel, sosyal, dil ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ve erken dönemde yeterli tıbbi ve eğitimsel destek sağlanmazsa kalıcı sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Gökçay vd., 2014; Müjdecı, 2020, s:23). İşitme kaybının üç yaş öncesinde tespit edilip cihazlandırılan ve rehabilitasyon desteği sağlanan çocuklarda, dil ve konuşma gelişiminin daha başarılı olduğu ifade edilmektedir (Müjdecı, 2020, s:23). Erken tanı alan işitme yetersizliğine sahip çocukların iletişim ve dil becerilerinin, daha geç tanı alanlara göre daha gelişmiş olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Cesur ve Yıldız Bıçakçı, 2018). Bu nedenle, işitme kaybının erken teşhis edilmesi ve çocuk ve ebeveynlere uygun erken müdahale çalışmalarının yapılması son derece önemlidir (Çavuşoğlu, 2022).

Geçmişte, ileri ve çok ileri düzeyde işitme kaybı yaşayan bebek ve çocuklara yönelik etkili erken müdahale hizmetleri sağlanamazken, işitme cihazları ve koklear implant teknolojisindeki gelişmelerle bu durum önemli ölçüde değişiklik göstermiştir. Ancak işitme cihazı, tek başına çocuğun dil gelişimini desteklemek için yeterli değildir; bu nedenle çocuğun dil gelişimini desteklemek için ek eğitimlere ve erken müdahale hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Adunka vd., 2006; Dinçer D'Alessandro, 2020, s:165). Pek çok ebeveyn çocuklarına işitme cihazı veya koklear implant takılınca tüm sorunların çözüleceğini, çocuklarının kısa süre içerisinde normal işiten akranlarını yakalayacağını düşünmektedir; ancak böyle bir beklenti gerçekçi olmadığı gibi yanlış ve tehlikelidir, çünkü işitme cihazı veya koklear implantın etkili olması için düzenli takip ve destek gereklidir (Doğan ve Acar; 2021, s:282). Çocukların gelişimini desteklemek için ebeveynlere de önemli görevler düşmektedir. Ebeveynlerin erken müdahale hizmetlerine katılımı, ileri derecede işitme kaybı olan çocukların bile işiten yaşlılarına benzer dil gelişim yetenekleri edinmesine katkı sunmaktadır (Mancini vd., 2015; Nicastri vd., 2014).

Özel gereksinimli çocuklar için geliştirilen müdahale programları arasında, işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimini destekleyen “etkileşimli kitap okuma” programı en etkili yöntemlerden biridir (Akoğlu vd., 2014). Etkileşimli kitap okuma, aynı zamanda “paylaşımlı kitap okuma”, “nitelikli kitap okuma”, “diyaloga dayalı okuma” gibi isimlerle de

anılmaktadır (Altınır, 2023; Turan ve Topçu, 2018). Whitehurst vd. (1988) tarafından geliştirilen bu yöntem, erken çocukluk dönemindeki çocukların dil becerilerini güçlendirmeyi hedeflemekte ve çocukların kitap okuma sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Uğur ve Barut, 2023). Geleneksel kitap okuma yönteminin de çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı bilinmekle birlikte gelişimi bütüncül destekleme ve çocukların aktif bir katılımcı olmasını sağlama noktasında uygun bir yol olamamaktadır (Fox ve Horacek, 2008). Etkileşimli kitap okumada yetişkin ve çocuk rolleri değişir. Geleneksel okumada yetişkin aktif, çocuk pasif bir roldeyken; etkileşimli kitap okumada çocuk aktif konumda, yetişkin ise yönlendiren bir roledir (Justice ve Pullen, 2003; Turan ve Topçu, 2018).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların gelişiminde pek çok yönden destekleyici bir rol oynamaktadır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocuğa yöneltilen sorular ve verilen geribildirimler aracılığıyla analitik düşünme becerilerini geliştirir. Ayrıca çocuklar okuma sürecine aktif olarak katıldıklarında kendilerini ve duygularını ifade etme becerilerini geliştirirler, bu durum da onların ifade edici dil becerilerini destekler (Çelik vd., 2020; Justice ve Pence, 2005; Saracho ve Spodek, 2010). Etkileşimli kitap okumanın bir diğer faydası ise erken okuryazarlık becerilerini desteklemesidir. Ebeveynlerin çocuklara yazıları parmaklarıyla takip ettirmesi veya hedef sesbirimleri seslendirirken çocuğun dikkatini çekmesi, yazı ve ses farkındalığını artırır ve erken okuryazarlık gelişimine katkı sağlar (Arnold ve Whitehurst, 1994; Justice ve Ezell, 2004; Justice vd., 2005). Ayrıca etkileşimli kitap okuma sayesinde, çocukların okumaya karşı olumlu tutum göstermesi de beklenmektedir (Kush vd., 2005).

Etkileşimli kitap okumanın gelişime olan katkıları dikkate alındığında, özellikle işitme yetersizliği olan çocuklar için bu yöntemin, erken çocukluk döneminde uygulanması gerektiği görülmektedir. Bu süreçte, işitme yetersizliği olan çocuk sahibi ebeveynlerin özellikle annelerin, çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma pratiği yapmaları önemlidir çünkü bu yöntem, anne ve çocuğun anlamlı, etkili ve sürekli bir iletişim kurmalarına yardımcı olur (Bus vd., 2015; DesJardin ve Eisenberg, 2007; DesJardin vd., 2014). Ancak, annelerin etkileşimli kitap okumanın önemini anlaması ve bu yöntem hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Eğer anne, etkileşimli kitap okumanın önemini kavramışsa, çocuğunun dil gelişimini desteklemek için doğru stratejilerle bu programı etkili bir şekilde kullanabilir; ancak, konu ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmayan anneler, çocukları için etkileşimli kitap okuma yöntemini etkili bir biçimde kullanamayacaktır (Reese ve Cox, 1999; Tamis LeMonda vd., 2014). Ancak, yurt içi ve yurt dışındaki literatür tarandığında, annelerin etkileşimli kitap okumaya dair

farkındalıklarını ölçen bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Türkiye’deki işitme yetersizliği olan çocuklar ve anneleriyle gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda, etkileşimli kitap okuma müdahalelerinin yeterince yer almadığı görülmüştür. Bu alandaki eksiklikler göz önünde bulundurularak, annelerin etkileşimli kitap okuma hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını ölçen bir değerlendirme aracının geliştirilmesi ve anne-çocuk müdahale programlarının bu doğrultuda şekillendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu bilgilerden hareketle araştırmanın temel amacı, işitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili farkındalıklarına yönelik bir ölçek geliştirip Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahalenin çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerine, çocuk ve annenin etkileşim davranışlarına, annelerin etkileşimli kitap okumayla ilgili bilgi ve farkındalıklarına etkisini tespit etmektir.

1.1. İşitme Yetersizliği ve İşitme Yetersizliğinin Nedenleri

İşitme, bireylerin çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve zihinsel, bilişsel ve dil gelişimlerini destekleyen önemli bir duyudur (Genç vd., 2005). Bebeklerde ve küçük çocuklarda konuşmayı öğrenmenin temel şartı, işitmedir. Bununla birlikte, çocukların diğer gelişim alanlarında da sağlıklı bir ilerleme kaydedebilmeleri için sağlıklı bir işitme sistemine ihtiyaç vardır (Şahlı, 2021, s:1). Çevredeki ses dalgaları, kulak kepçesi tarafından toplandıktan sonra dış kulak yoluyla orta kulak kısmına iletilir. Orta kulakta ses, mekanik enerjiye dönüşür ve bu enerji, kokleaya yönlendirilir. Kokleada, mekanik ses enerjisi elektriksel enerjiye dönüştürülür ve koklear sinir aracılığıyla beyin sapındaki koklear çekirdeklere taşınarak subkortikal yollar üzerinden serebral kortekse iletilir. Son olarak, sesin bu bölgede sentezlenip yorumlanması ile işitme süreci tamamlanır (Çolpan, 2015, s:257).

İşitme yetersizliği, işitme sisteminin bir veya birkaç bölümündeki patolojik durumlar nedeniyle çevresel seslerin algılanmasında güçlük yaşanması sonucunda ortaya çıkar. Bu durum, bireylerin bilişsel, dil ve konuşma gelişimlerini olumsuz etkileyebilir ve çocukların akademik becerilerinde sorunlara yol açabilir (Nur ve Abbak, 2020, s:134). İşitme kaybı sık görülen bir doğum defektidir. Prevalansı, çocukluktan ergenliğe geçtikçe artış gösterir (Cristobal ve Oghalai, 2008; Dobie ve Van Hemel, 2004; Jasper vd., 2015).

İşitme yetersizliğine yol açan çeşitli etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler, genellikle doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemler olarak üç ana kategoriye

ayrılmaktadır (Bayrakdar, 2020, s:119). Risk faktörlerinin tespit edilmesi, gerekli önlemlerin alınması, erken tanı ve müdahale süreçlerinin uygulanması, bu tehlikelerin kontrol altına alınması ve toplumsal sorunlara yol açabilecek olumsuzlukların önlenmesi büyük önem taşımaktadır (Durualp, 2018, s:99).

- **Doğum Öncesi (Prenatal) Etmenler:** Doğum öncesi dönemde, annenin maruz kaldığı bazı etmenler bebeğin işitme sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu faktörler arasında genetik yatkınlık, annenin gebelik süresince ototoksik ilaçlar kullanması, bulaşıcı hastalıklar (kızamıkçık, frengi, kabakulak vb.), alkol veya madde kullanımı ve röntgen, tomografi gibi radyasyona maruz kalma yer almaktadır (Darıca ve Şipal, 2011).
- **Doğum Sırası (Natal) Etmenler:** Doğum sırası nedenler arasında, bebeğin doğum sırasında oksijensiz kalması, beyne yetersiz ya da aşırı oksijen gitmesi, Rh uyuşmazlığı, doğum sırasında kafaya alınan travmalar ve düşük doğum ağırlığı gibi faktörler yer alabilir (Belgin, 2011; s:188).
- **Doğum Sonrası (Postnatal) Etmenler:** Doğum sonrasında ortaya çıkan işitme kaybı, çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Bu faktörler arasında ateşli hastalıklar, nöbetler (konvülsiyon), kızıl, kızamık, menenjit, boğmaca, difteri, kabakulak gibi çocukluk dönemine özgü enfeksiyon hastalıkları yer alır. Ayrıca aşı yapılmaması, uzun süre devam eden sarılık (hiperbilirubinemi) sonucunda beyin hasarlarının meydana gelmesi, düşme veya çarpmalara bağlı kafa travmaları, ihmal ve istismar durumları, ev ve trafik kazaları gibi durumlar da işitme kaybına neden olabilir. Bunun yanı sıra, kulak kanalının yabancı maddelerle veya kirle tıkanması, orta kulakta sıvı birikmesi, sık tekrarlayan ve uygun şekilde tedavi edilmeyen solunum yolu hastalıkları, özellikle orta kulak enfeksiyonları, nörolojik rahatsızlıklar, uzun süre yüksek sese maruz kalmak ve kulak zarında hasar oluşturan kazalar da doğum sonrası işitme kaybına yol açabilen nedenler arasındadır (Durualp, 2018, s:91; Şafak, 2011, Törüner ve Büyükgönenç, 2012).

1.1.1. İşitme Yetersizliğinin Sınıflandırılması

İşitme yetersizliği kaybın olduğu yere, kaybın oluş zamanına ve kaybın derecesine bağlı olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmaktadır (Turnbull vd., 2013).

1.1.1.1. Kaybın Oluştuğu Yere Göre Sınıflandırma

İşitme yetersizliği, farklı bölgelerde meydana gelmesi nedeniyle iletim tipi, sensörinöral, karışık (mikst), merkezi (santral) ve fonksiyonel olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır (Karahaliloğlu, 2020, s:117).

- **İletim Tipi İşitme Kaybı:** Dış kulak, dış kulak yolu, kulak zarı veya orta kulakta meydana gelen herhangi bir patolojik durumun neden olduğu işitme kaybıdır (Saraç, 2023, s: 21). Kulağa yabancı madde kaçması, kulak kiri, otoskleroz vb. sebepler iletim tipi işitme kaybına yol açabilir (Isaacson ve Vora, 2003; Zahnert, 2011). Bu işitme kaybı; medikal yollarla ya da cerrahi yöntemlerle tedavi edilebilmektedir (Kurtaran ve Altuntaş, 2015, s:269).
- **Sensörinöral Tip İşitme Kaybı (SNİK):** Sensörinöral işitme yetersizliği; koklea, işitme siniri veya işitme yollarında patolojilerin görülmesi sonucu oluşur. SNİK'nın nedenleri arasında presbiakuzi, demiyelinizan hastalıklar, enfeksiyon ve vasküler lezyonlar yer almaktadır (Çavuşoğlu, 2022; Martin ve Clark; 2012). Sensörinöral işitme yetersizliği yaşayan çocuk ve ergenlerde konuşma prozodisini yorumlamakta güçlük görülmektedir. Çocuklar sesin geldiği yönü tayin etmekte zorlanmakta; ayrıca çocukların psikolojik iyilik hali azaltmaktadır (Demir vd., 2022; Marx vd., 2018).
- **Karışık (Mikst) Tip İşitme Kaybı:** Bu kayıp iletim tipi ve sensörinöral işitme kaybının bir arada bulunması durumudur (Friend, 2006). İletim yolu ile ilgili hasarlar tamir edilebilirken, sensörinöral etkilenme kalıcıdır ve geri döndürülemez (Mills, 2012; Yıldırım Sarı, 2013, s:875).
- **Merkezi (Santral) Tip İşitme Kaybı:** Beyindeki işitme merkezinin hasar görmesi sonucu meydana gelen kayıptır. Sesleri algılama, sesler arası ayırım yapma, dil gelişiminde problem görülebilir. Bu işitme kaybı, yaralanmalar, sinir hasarı, tümör, travma gibi nedenlerle meydana gelmektedir (Werts vd., 2006).
- **Fonksiyonel Tip İşitme Kaybı:** Fonksiyonel tip işitme kaybı, duygusal veya çıkar sağlama amaçlı ortaya çıkan ve organik bir kökeni olmayan bir işitme kaybıdır. Bu işitme kaybına sahip bireyler duymadıklarını ifade eder, cevap vermiyor gibi davranır. Fonksiyonel tip işitme kaybı olan bireylerin tedavisinde, genellikle psikolojik veya sosyal nedenlerden kaynaklandığı için, kişinin hayatındaki duygusal sorunların çözümüne odaklanılmalı ve multidisipliner bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu, duygusal destek ve danışmanlık hizmetlerini de içermelidir (Akın Şenkal, 2015; Karahaliloğlu, 2020, s:118; Sataloff ve Sataloff, 2005).

1.1.1.2. Kaybın Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma

İşitme yetersizliği yetersizliğin oluş zamanına göre “prelingual, perilingual, postlingual ve kazanılmış” işitme yetersizliği olmak üzere dört kısımda ele alınır (Piştav Akmeşe, 2023, s:78).

- **Prelingual İşitme Yetersizliği:** Prelingual işitme yetersizliği sıfır-iki yaş arasında oluşan işitme yetersizliği olarak ifade edilir (Tye Murray, 2019, s:12). Sıfır-iki yaş dönemi erken tanı ve tedavi açısından önemli olduğu için bu dönemde evrensel yenidoğan işitme taraması yapılmaktadır (Yılmaz, 2021).
- **Perilingual İşitme Yetersizliği:** Genellikle iki-altı yaş arasında konuşma ve dil öğrenme döneminde ortaya çıkan işitme yetersizliğidir. Perilingual işitme yetersizliği; çocuğun kronolojik yaşı ve gelişimsel yaşı arasında fark olmasına neden olabilir (Bilgisu Erken, 2017).
- **Postlingual İşitme Yetersizliği:** Bu işitme yetersizliği, dil ve konuşma gelişiminin tamamlanmasından sonra ortaya çıkar. Dil gelişimini tamamladıkları için bu grubun, işitme eğitimi ve dil-konuşma terapisine gereksinimi azdır. Ayrıca bu dönemde koklear implant ameliyatlarından da yüksek düzeyde başarı elde edilmektedir (Blamey vd., 2001; Yılmaz, 2021).
- **Kazanılmış İşitme Yetersizliği:** Genellikle 18 yaşından sonra ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan işitme kaybıdır. Kaybın derecesine göre toplum içerisinde iletişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için işitme cihazı kullanmaları önerilmektedir (Piştav Akmeşe, 2023; s:78; Şahlı, 2015, s:376).

1.1.1.3. İşitme Yetersizliğinin Derecesine Göre Sınıflandırılması

Çocuklardaki normal işitme seviyesi -10 ile +15 dB (desibel) arasında kabul edilmektedir. 15 dB’in üstündeki işitme kayıpları bebek ve çocukların dil ve konuşma gelişimini etkiler. İşitme kaybının derecesi, konuşmayı anlama becerileri, iletişim becerileri ve gelişim alanları üzerinde belirleyicidir (Şahlı, 2021; s:11). American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2020), işitme yetersizliğinin derecesini ve kaybın aralığını aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

- **10 – 15 dB:** Normal işitme
- **16 – 25 dB:** Çok hafif derecede işitme kaybı

- **26 – 40 dB:** Hafif derecede işitme kaybı
- **41 – 55 dB:** Orta derecede işitme kaybı
- **56 – 70 dB:** Orta-ileri derecede işitme kaybı
- **71 – 90 dB:** İleri derecede işitme kaybı
- **91 dB ve üstü:** Çok ileri derecede işitme kaybı

1.1.2. İşitme Yetersizliğinin Görülme Sıklığı

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2020 yılında yayınlanan verilere göre dünya nüfusunun %5'i işitme kaybına sahiptir. 432 milyon yetişkin, 34 milyon çocuk işitme yetersizliği tanısı almıştır. Tanı alan yetişkinlerin çoğu, 65 yaş ve üstüdür (Karahaliloğlu, 2020, s:120). Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü'nün (2023) raporuna göre, Türkiye'de yılda yaklaşık 1.100.000 bebek dünyaya gelmekte ve her 1000 bebekten iki-üçü doğuştan işitme kaybıyla karşılaşmaktadır. Çocukluk dönemindeki hastalıklar, kulak enfeksiyonları, kazalar veya belirli ilaçların kullanımı bu oranı, geçici işitme kayıpları da dâhil olmak üzere %6'ya kadar yükseltebilmektedir.

1.1.3. İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Tanılanması

İşitme yetersizliği, yenidoğanlarda sık görülen ve doğuştan veya sonradan ortaya çıkabilen bir durumdur. Yenidoğanlarda işitme kaybı genellikle her 1.000 bebekten bir ila üçünde görülürken, risk grubundaki bebeklerde bu oran %4 ila %5'e kadar çıkabilmektedir (Karaca vd., 2014; Kutlu vd., 2024; Vohr vd., 1998). İşitme kayıpları, özellikle ileri ve çok ileri düzeyde olduğunda erken fark edilebilirken, orta ve hafif düzeydeki işitme kayıpları bazen fark edilmeyebilir. Çocuklarda ve yetişkinlerde dikkat eksikliği, verilen sorulara yanıt vermeme, sürekli olarak söylenenlerin tekrar edilmesini isteme, konuşmacının dudaklarına odaklanma, konuşurken gerginlik yaşama ve televizyon veya radyo gibi cihazların sesini sürekli yükseltme gibi belirtiler işitme kaybına işaret edebilir. Bu tür durumlarda, işitme taramaları ve testler için yönlendirme yapmak son derece önemlidir (Akçamete, 2013; Pekşen Akça, 2015). Erken tanılama, cihazlandırma ve erken eğitimin gelişimi bütüncül olarak desteklenmesin yardımcı olacaktır (Cruz vd., 2013; Durualp, 2018, s:91).

Türkiye'de Yenidoğan İşitme Taraması (YDİT) programı, 2004 yılının sonunda ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Baş vd., 2019). Bu program hem sağlıklı hem de risk faktörleri bulunan bebeklerde olası işitme kayıplarını erken dönemde tespit etmeyi ve erken

müdahale sürecini kolaylaştırmayı hedefler. Ayrıca ciddi işitme kayıplarını erkenden belirlemeyi ve bunu, en ekonomik şekilde gerçekleştirmeyi amaçlar (Övet vd., 2010; Şahin, 2023; Taşçı vd., 2010). Yenidoğan İşitme Tarama Testi ile bebeklerde iki kulakta işitme kaybının olup olmadığı değerlendirilir. Bu testlerin doğumdan hemen sonra yapılması kritik öneme sahiptir çünkü 30-35 dB-HL'ye kadar işitme yetersizlikleri saptanamayabilir. Tarama yapılmayan çocuklarda işitme kaybının saptanması bir-bir buçuk yaşlarına kadar gecikebilir (Kemaloğlu, 2017, s:24; Smith ve Tyler, 2010, s:348).

Okul öncesi dönem ve okul çağına başlangıcında işitme değerlendirmesi yapmak son derece önemlidir. Bu yaşlarda sık görülen orta kulak iltihapları, çocuklarda işitme yetersizliğine yol açabilir. İşitme yetersizliğinden şüphelenildiğinde, çocuklar ebeveynleri veya öğretmenlerinin önerisiyle tıbbi değerlendirme için hastaneye yönlendirilir. Kalıcı işitme yetersizliği tanısı alan çocuklar, “sağlık kurulu raporu” ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) sevk edilir. RAM'larda işitme yetersizliği olan çocuk ve ergenler için eğitsel değerlendirmeler yapılır ve elde edilen sonuçlara göre uygun okul veya sınıfa yönlendirme yapılır (Yavuz ve Deniz, 2020, s:124). Eğitsel değerlendirmede izlenmesi gereken basamaklar şunlardır (Şahlı, 2015, s:535):

- İşitsel algı becerilerini değerlendirmek
- Dil ve iletişim becerilerini değerlendirmek
- Artikülasyon ve konuşma anlaşılabilirliğini değerlendirmek
- Genel gelişimi değerlendirmek
- Bilişsel becerileri değerlendirmek
- Psikolojik değerlendirmek
- Akademik becerileri değerlendirmek
- Ebeveynleri değerlendirmek

Çocukların işitme yetenekleri değerlendirildikten sonra, ihtiyaçlarına uygun gelişim, eğitim ve terapi programlarının planlanması önemlidir. Bu doğrultuda, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanabilmesi için uzmanlardan oluşan bir ekip kurulmalıdır. Bu ekip, her bireyin özel gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirmek için uzmanlık alanlarında çalışmalıdır (Akçamete, 2013; Durualp, 2018, s:92).

1.1.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Erken Müdahale Stratejileri

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelecekteki gelişim özelliklerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönem hem tipik gelişen hem de özel gereksinimi olan çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve gelişimlerini tehdit eden riskleri ortadan kaldırmak açısından hayati öneme sahiptir (Saranlı, 2017). Erken müdahale, sıfır-sekiz yaş arası gelişimsel gecikme, yetersizlik veya gelişimsel risk altında olan çocukların gelişimlerini desteklemek ve potansiyel riskleri minimize etmek amacıyla tasarlanmış programları ifade eder (Blackman, 2002; Erdil, 2010; Widerstrom vd., 1997).

Erken müdahale, işitme kaybı olan çocukların dil gelişimini en üst düzeye çıkarmak için kritik bir role sahiptir (Ndegwa vd., 2024). Erken tanı, işitme kaybının yönetiminde kritik bir rol oynar. Altı aydan önce tespit edilen ve cihazlandırılan çocukların dil gelişimi genellikle tipik gelişen akranlarıyla benzer bir seyir izlerken, altı aydan sonra tanı alan çocukların dil, konuşma, sosyal gelişimi ve akademik becerileri geri kalabilmektedir. Ayrıca geç tanı ve uygun tedavi edilmeyen işitme yetersizlikleri uzun vadede ekonomik yük oluşturma potansiyeline sahiptir (Chadha vd., 2021; Hoffman vd., 2011; Wroblewska-Seniuk vd., 2017).

İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel gecikmelerini önlemek amacıyla üç temel müdahale programı önerilmektedir. Bunlar Yenidoğan İşitme Taraması, işitme cihazı uygulamaları ve erken müdahale hizmetleridir (Shekari vd., 2017).

Yenidoğan İşitme Taraması: Yenidoğan işitme taramasının amacı, işitme kaybının doğuştan veya doğum sonrasında meydana geldiği durumlarda, kaybı erken dönemde tespit etmektir (Kutlu vd., 2024). Doğumdan sonraki ilk ay içerisinde işitme taramasının yapılması, ilk üç ayda işitme kaybı tanısının konması ve eğer işitme kaybı varsa ilk altı ay içinde erken müdahale hizmetlerine başlanması hedeflenmektedir (Hayes vd., 2009).

Türkiye'deki yenidoğan işitme tarama testi, bebek hastaneden taburcu edilmeden önce, ilk 72 saat içinde yapılmaktadır. Eğer ilk testte herhangi bir kulakta işitme kaybı şüphesi tespit edilirse, bebek ileri tanı merkezlerine yönlendirilir ve üç ay içinde kesin teşhis konulması amaçlanır. Çift taraflı işitme kaybı bulunan bebeklere, altı ay içinde her iki kulağa işitme cihazı takılmalı ve dil ile işitme becerilerinin desteklenmesi için özel eğitim süreci başlatılmalıdır (Kemaloğlu, 2015).

İşitme Cihazı Uygulamaları: İşitme yetersizliği olan çocuklar için bir diğer basamak, kayba uygun işitme cihazları ile cihazlandırılmasıdır. Koklear implant ve işitme cihazları bu alanda yaygın olarak kullanılan cihazlardır (Shekari vd., 2017). Dil öncesi dönemde sensörinöral işitme yetersizliği tanısı almış çocuklara koklear implant desteği sağlandığında, bu çocukların ifade edici dil becerilerinde önemli ilerlemeler kaydedilmektedir (Frisch vd., 2000).

Dil kazanımı için gerekli olan işitsel bilginin algılanabilmesi için, 25 dB ve üzerindeki işitme kayıplarında işitme cihazı kullanımı önerilmektedir. Yetişkinler için bu durum, bireyin tercihlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir ve hafif ile ileri derecede işitme kaybı olan kişilerde işitme cihazı kullanılabilir. Ancak, işitme cihazlarının yeterli düzeyde fayda sağlamadığı durumlarda, koklear implant bir alternatif çözüm olarak değerlendirilebilir (Yücel, 2018a, s:110).

Erken Müdahale Uygulamaları: Erken dönemde tanısı konan ve uygun şekilde cihazlandırılan çocuk ve ebeveynleri için bir sonraki basamak, işitsel eğitim ve ebeveyn eğitimleriyle güçlendirilmiş ebeveyn merkezli müdahale programlarıdır (Hayes vd., 2009). Ebeveynlere yönelik eğitimler, özel gereksinimli çocukların müdahale sürecinde temel bir unsurdur. Bu eğitimler, bireylerin özelliklerine uygun, kişiye özel olarak planlanmalıdır (Yoshinago vd., 2014).

Ebeveyn Eğitimlerinin Önemi: İşitme yetersizliği olan çocukların güçlendirilmesi, dil gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ve bu çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı gelişim düzeyine ulaşmaları için ebeveyn eğitimi hayati öneme sahiptir. Bu süreç, aynı zamanda Çocuk Hakları Sözleşmesi doğrultusunda çocukların sağlıklı yaşamalarını ve haklarının korunmasını kapsar (Bolatbaş ve Yıldız Bıçakçı, 2018). Ebeveynlere evde çocuklarına kazandırabilecekleri deneyimleri öğretmek, çocuklarıyla etkileşimlerini artırmak ve kendilerine olan güvenlerini geliştirmek, ebeveyn eğitimlerinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Breedekamp, 2015; Tümkaya, 2010).

Ebeveyn eğitimlerinde uzmanların dikkat etmesi gereken bazı kurallar vardır. Bu doğrultuda uzmanlara önerilen yaklaşımlar şunlardır (Yücel, 2018a, s:116):

- **Ebeveynlerin özelliklerinin ve ilgi alanlarının ortaya çıkarılması:** Ebeveynlerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını anlamak, eğitim programlarının daha etkili olmasını sağlar.
- **Ebeveynin amaçlarına saygı duyulması:** Ebeveynlerin kendi hedeflerine ve değerlerine saygı göstermek, eğitim sürecinin olumlu geçmesine yardımcı olur.
- **Ebeveynin davranışlarının gözlemlenip doğru davranışların pekiştirilmesi:** Ebeveynlerin olumlu davranışlarını gözlemleyip pekiştirmek, bu davranışların devamını sağlar.
- **Ebeveynin bireysel farklılıklarına saygı duyulması:** Her ebeveynin kendine özgü ihtiyaç ve özellikleri olduğunu kabul etmek, daha kişiselleştirilmiş bir eğitim sağlar.
- **Profesyonel-otorite davranışlarından kaçınılması:** Eğitim sürecinde iş birliğine dayalı ve destekleyici bir yaklaşım benimsemek, ebeveynlerin daha etkili bir ilişki kurulmasına yardımcı olur.
- **Ebeveyn eğitimlerinden yeteri kadar verim alınmadığında bunun nedenlerinin tartışılması, ancak ebeveynlerin suçlanmaması:** Eğitim sürecindeki zorluklar ve nedenleri belirlenmeli, ancak ebeveynlerin suçlanmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Dil Gelişimini Destekleme Yöntemleri: Ebeveynlerin, çocuklarının dil gelişimini desteklemek için kullanabileceği çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Günlük ev rutinleri, oyun ve etkileşimli kitap okuma gibi aktiviteler bu yöntemler arasında öne çıkmaktadır (Paskaran ve Yasin, 2020). Basit günlük etkinlikler, örneğin ebeveynlerle konuşma, yemek yeme ve ev işi yapma gibi eylemler, çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyebilir (Greening vd., 2007; Jordan, 2003).

Oyun ise çocukların içsel enerjilerini boşaltmalarına, genel gelişimlerini desteklemelerine ve çeşitli deneyimler kazanmalarına olanak tanır (Gürsoy vd., 2019). Oynama süreci, çocuğun kişiliğinin gelişimini desteklerken fiziksel, sosyal, zihinsel, psikolojik ve duygusal gelişim alanlarında da önemli katkılarda bulunur (Özer vd., 2006). Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla erken yaşta etkileşimli kitap okumaları, çocukların dil becerilerini destekler (Roberts vd., 2005). Ebeveynlerin oyun ve etkileşimli aktivitelerin çocuk gelişimine olan etkilerini bilmesi önemlidir. Bu bilgi sayesinde ebeveynler, çocuklarıyla daha etkili etkileşim kurabilir ve çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir. Böylece ebeveynlerin çocuk gelişimini destekleyici rolleri güçlenmiş olur (Paskaran ve Yasin, 2020).

1.1.5. İşitme Yetersizliğine Sahip Çocukların Gelişim Özellikleri

İşitme yetersizliği dil gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında gecikmelere neden olabilmektedir. İşitme yetersizliğinin tipi, derecesi, çocuğun tanı aldığı yaş, cihazlandırma yaşı ve cihazdan faydalanabilme durumu, ebeveynlerin tutumu ve çocuğa sunulan destek imkânlar gibi pek çok etmen çocuğun işitme yetersizliğinden etkilenme düzeyini etkilemektedir (Bayrakdar, 2020, s:174; Karahaliloğlu, 2020, s:123). Bu bölümde, işitme yetersizliğinin gelişim alanları üzerindeki etkileri açıklanacaktır.

Fiziksel Büyüme ve Motor Gelişim: İşitme yetersizliği olan çocuklar, boy ve kilo gibi fiziksel gelişim alanlarında genellikle tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer bir ilerleme sergiler. Ancak, bazı çocuklarda kulağın anatomik yapısındaki farklılıklar nedeniyle kulak kepçesi veya koklea gibi yapıların olmaması ya da yapısal bozukluklar görülebilir (Çolpan, 2015, s:258).

İşitme kaybı yaşayan bireylerde, motor becerilerde ve denge sağlamada zorluklar ortaya çıkabilir. Vestibüler yapılarıdaki hasar, motor gelişimi olumsuz etkileyerek denge sorunlarına yol açabilir (Rajendran ve Roy, 2011). Bu nedenle, pek çok çocuk işiten akranlarına göre daha düşük denge performansı sergileyebilir (Gheysen vd., 2008; De Sousa vd., 2012).

Bazı işitme yetersizliği olan çocuklar çataalla yemek yeme, makas kullanma ve düğme ilikleme gibi ince motor becerilerde de gecikmeler yaşayabilir (Gheysen vd., 2008). Duyu bütünleme bozukluğu da bu çocuklarda sıkça görülür. Özellikle vestibüler ve proprioseptif duylarda yaşanan gecikmelerin olumsuz etkilerini azaltmak için müdahale programlarının etkili bir şekilde uygulanması önemlidir (Koester vd., 2014). Bu tür destekleyici çalışmaların erken dönemde başlatılması, motor gelişimi olumlu yönde etkileyerek duyu bütünlüğünün iyileşmesine katkı sağlar (Lieberman vd., 2004).

Bilişsel Gelişim: Bilişsel gelişim “doğumdan itibaren çevre ile etkileşim kurma, dış dünyayı algılama, bilgiyi edinme, kullanma, saklama, yorumlama ve yeniden düzenleme gibi süreçleri içeren zihinsel faaliyetler” olarak tanımlanır (Aral ve Baran, 2011, s:99). Tipik gelişim gösteren çocuklar, öğrenme sürecinde çevrelerinden gelen sesli uyaranları kullanabilirken, işitme yetersizliği olan çocuklar bu uyaranlardan yeterince faydalanamaz (Piştav Akmeşe, 2020, s:49). İşitme yetersizliği olan çocuklar, yeterli sesli uyaran alamadıkları için duygu ve düşüncelerini ifade etmekte ve başkalarının düşüncelerini anlamakta zorluk

yaşayabilirler. Ayrıca, sebep-sonuç ilişkisi kurma, düşünme ve karar verme gibi bilişsel süreçlerde de zorlanabilirler (Aral ve Gürsoy, 2009, s:93).

İşitme yetersizliği olan çocukların çevrelerindeki nesneleri ve bireyleri genellikle yalnızca görüntü yoluyla algıladıkları, soyut düşüncelerinin gelişemediği ve sözel iletişimin sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu durum, yeterli uyaran almayan çocuklarda zihinsel gelişim geriliği ve eğitimde başarısızlık riskini artırır (Keilmann vd., 2007). İşitme yetersizliği olan çocuklar, ayrıca dikkat becerilerini yönetme konusunda da zorluklar yaşayabilirler ve bu durum, davranış problemleri ile ilişkilendirilebilir (Dye ve Thompson. 2020).

İşitme kaybı olan çocukların bilişsel becerilerini değerlendirmek ise zordur, çünkü çoğu değerlendirme aracı tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak tasarlanmıştır. Sözel zekâ testlerinin çoğu dile dayandığından, işitme yetersizliği olan çocukların bilişsel gelişimini değerlendirmek daha zor hale gelir (Salvia vd., 2012). Ancak, işitme yetersizliği olan çocuklar ek bir engelle sahip değillerse, tipik gelişen akranlarıyla benzer bilişsel süreçlerden geçerler. Bu nedenle, tanı, cihazlandırma ve eğitimin en erken dönemde yapılması bilişsel gelişimlerini desteklemek ve akranlarını yakalamalarını sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Aral ve Gürsoy, 2009, s:93).

Dil Gelişimi: Dilin kazanılması açısından en önemli dönem sıfır-altı yaştır. Dil gelişiminde en önemli aşamalar, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimidir. Çocuklar, yaklaşık bir yaşına geldiklerinde konuşulanları anlamaya ve jestleri seslerle birleştirmeye başlarlar. Aynı zamanda, ifade edici dil gelişimi ile çocuklar sözcükleri kullanarak kendilerini ifade etmeye başlarlar (McCormick ve Archbold, 2008, s:52). İşiten ve işitemeyen çocukların dil gelişimi basamakları, yaşamın ilk yıllarında aynı sırayı izler. Ağır derecede işitme kaybı olan çocuklar, işiten akranları gibi ağlama, ses çıkarma ve agulama evrelerinden geçer. Ancak işiten bebekler, kendi mırıldanmalarını ve yetişkinlerin sözel ifadelerini duyarak dil gelişiminde ilerleme gösterirken, işitme yetersizliği olan bebekler bu becerilerden yoksun olduğu için dil gelişiminde akranlarını yakalamakta güçlük çekmeye başlar (Aral ve Gürsoy, 2009, s:90; Avcıoğlu, 2019; Deretarla, 2000; Kirk vd., 2018, s:367; Turan ve Şipal, 2006).

İşitme yetersizliği, dili anlama ve üretme alanında gecikmelere neden olur. İşitme yetersizliği olan bebekler, dil gelişiminin kritik dönemlerinde yeterli işitsel girdi alamadıkları için, sözel dil becerileri açısından işiten akranlarına kıyasla geri kalırlar. İşitme kaybı olan çocuklar için, konuşma seslerini ayırt etmek, anlamlandırmak ve bu seslere uygun tepkiler

vermek oldukça zor olabilir. İşiten çocuklar için kendiliğinden iletişim başlatma zorlayıcı bir beceri değilken, işitme yetersizliği yaşayan çocuklar için kendiliğinden iletişim başlatma zor bir beceri olabilmektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların kelime hazinesi çok sınırlıdır. Kalem, kitap, defter gibi somut kelimeleri öğrenmek sevgi, hoşgörü, saygı gibi soyut kelimeleri öğrenmeye göre daha kolaydır. Kurdukları cümleler işiten akranlarına göre daha kısa ve basit yapıdadır, ayrıca karmaşık dil bilgisi yapılarını anlamakta zorlanırlar. Yine sözcüklere getirilen ekleri duymakta zorluk yaşadıkları için konuşurken yapım ve çekim eklerini kullanamazlar (Dikici Sığırtmaç ve Deretarla, 2018; Yücel, 2018b, s:159).

İşitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimindeki gecikmelerin önüne geçebilmek ve akademik başarılarını güçlendirmek için erken tanı, ilk iki yıl içinde cihazlandırma ve yoğun bir özel eğitim desteği olmazsa olmazdır (Cuda vd., 2014; Tobey vd., 2013). Erken tanılanan ve altıncı ayda özel eğitime başlayan bir çocuk ile iki yaş sonrasında tanı alıp, cihazlandırıldıktan sonra özel eğitime başlayan çocuklar arasında bile dil ve konuşma gelişimi açısından farklılık olmaktadır. Houston ve Miyamoto (2010), erken dönemde koklear implant ameliyatı olan çocukların, geç cihazlandırılan çocuklara kıyasla daha iyi bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ifade etmektedir. Niparko vd. (2010) da araştırmalarında koklear implant ile cihazlandırılan çocukların ameliyat öncesine göre dili anlama becerilerinin daha iyi olduğunu bulmuştur. Sonuç itibarıyla işitme kaybı olan çocukların dil, iletişim ve sosyal becerilerinin en üst düzeye çıkarılabilmesi, erken tanı ve müdahale programlarına katılımlarıyla yakından ilişkilidir (Bubbico vd., 2007; Meinzen-Derr vd., 2011).

İşitme yetersizliği olan çocukların alacağı özel eğitim destekleri tek başına yeterli değildir. Ebeveynlerin de eğitim sürecine destek olması gereklidir. Çocukların dil gelişimini desteklemek için ebeveynlerin yapabileceği pek çok etkinlik vardır. Çocuklara basit tekerlemeler söyletmek, şarkı söylemek, resimli öykü kitabı okumak bu etkinliklerden bazılarıdır. İşitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerine uygun resimli öykü kitapları çocukların görsel algılarını desteklemekle birlikte alıcı ve ifade edici dil becerilerini de geliştirecektir. Tüm bu bilgiler ışığında erken tanı ve doğru müdahalelerle desteklenen işitme yetersizliği olan çocukların, dil gelişimlerini sağlıklı bir şekilde ilerletebileceği ve işiten akranlarıyla daha yakın düzeyde iletişim kurabileceği söylenebilir (Girgin, 2006).

Çizelge 1.1. İşitme yetersizliğinin dil gelişimine etkisi

Yetersizliğin Adı	Gelişimsel Etkileri
Normal İşitme	-
Çok Hafif	Hafif şiddetteki sesleri anlayamama görülebilir. Dil gelişiminde olumsuz etki yaratır.
Hafif	Gecikmiş konuşma, karşılıklı konuşmada zorluk görülür. İşitme cihazı desteği gerekebilir.
Orta	İşitme ve dil öğrenme güçleşir. İşitme cihazı desteği gereklidir.
Orta-İleri	Sadece yüksek sesli konuşmaları duyabilir.
İleri	İşitme yetersizliğine ek olarak ayırt etme düşüktür. İşitme cihazı kullanımı ve özel eğitim desteği şarttır.
Çok İleri	Dil öğrenmede güçlük görülür. İşitme cihazı desteği ve özel eğitime rağmen gelişimsel ilerlemeler sınırlıdır.

Akademik Gelişim: İşitme yetersizliği olan çocukların akademik gelişimi, bilişsel gelişim ve dil gelişimiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle, tipik gelişim gösteren akranlarına göre akademik gelişimleri daha geridedir (Kirk vd., 2018; Piştav Akmeşe, 2020, s:52). İşitme yetersizliği yaşayan çocuklar, özellikle okuma ve matematik becerilerinde zorlanmaktadır. Yeterli kelime bilgisi olmayan çocuklar okuduğunu anlama ve yorumlamada zorluk yaşamakta; sözdizimi hataları, gramer hataları yapmakta ve okuma-yazma becerilerini edinme fırsatı bulamamaktadır. Özellikle ileri ve çok ileri derece yetersizliği olan çocukların, destek eğitim almadan akademik başarı göstermesi oldukça zordur. Sınıf seviyesi arttıkça tipik gelişen ve işitme yetersizliği olan çocuklar arasındaki fark açılır (Girgin ve Karasu, 2007; Karasu vd., 2012; Piştav Akmeşe, 2020, s:52; Yücel, 2018b, s:161).

İşitme yetersizliği olan çocukların akademik gelişimlerini desteklemek için ebeveynlere, uzmanlara ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çocukların erken yaşta tanınıp cihazlandırılması ilk basamaktır. Ebeveynler çocukların eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmalı, çocuklarının sık ve nitelikli bir özel eğitim desteği aldığından emin olmalıdır. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri kullanması, ebeveynlerle iş birliği içerisinde olması gereklidir. Çocuğa hazırlanan eğitim ve müdahale programının çocuğun gelişim alanlarını destekleyici nitelikte olmasına önem verilmelidir. Bu sayede çocuklar hem akademik olarak başarılı olacak hem de toplumda tam ve aktif olarak bir katılım sağlayacaktır (Luckner ve Cooke, 2010; Luckner vd., 2005; Piştav Akmeşe, 2020, s:52; Yücel, 2018b, s:161).

Kişilik Gelişimi ve Sosyal-Duygusal Gelişim: Sosyal-duygusal gelişim, çocuğun hayatına ebeveyn ortamıyla başlaması ve çevresinden aldığı destekle toplumsal bir birey olarak şekillenmesi olarak ifade edilir (Aral ve Kadan, 2018). Bebeklik döneminde başlayan

sosyal yeterlilik, yaşamın ilerleyen süreçlerinde akran etkileşimleri ve katılımlarının artmasıyla daha da önem kazanmaktadır (Campbell vd., 2016). Ancak, özel gereksinimli olmak, sosyal gelişim ve kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilir (Turnbull vd., 2013)

İşitme yetersizliği duygusal gelişimi ve duygusal bağımsızlığın kazanılmasını olumsuz etkiler (Van Gent vd., 2012; Wieffering vd., 2012). İşitme yetersizliği, çocukların dikkatlerini uzun süre odaklamalarını zorlaştırmakta ve bu durum, sosyal etkileşimlerini kısıtlamaktadır (Deluzio ve Girolametto, 2011). Dil gelişimindeki yetersizlikler, dilin pragmatik kullanımında hatalara yol açmakta ve bu eksiklikler, çocukların sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Duygusal anlamda yaşanan zorluklar da bu duruma eklenince, çocuklar kendilerini yeterince ifade edemedikleri durumlarda sinirli, hırçın ve saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Bu tür davranışlar ise çevreleri tarafından dışlanmalarına neden olabilir (Kirk vd., 2018, s:368; Most ve Michaleis, 2012; Şahin, 2021, s:47).

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu, sosyal ve çevresel pek çok faktörden daha etkilidir ve çocuğun sosyal gelişimini etkilemektedir (Grusec ve Davidov, 2007). Özel gereksinimli çocuğunu olduğu gibi kabul etmeyen, onu sosyal ortamlara girmesi için teşvik etmeyen ebeveynler, çocuklarının çevrelerinden soyutlanmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını farklı sosyal ortamlara girmesi için yönlendirmesi, aşırı koruyucu bir tutum benimsemeden çocuklarına destek gereklidir (Toy ve Kesici, 2020).

İşitme yetersizliği yaşayan çocukların sosyal duygusal gelişimini desteklemek, ayrıca sosyal ortamlara uyumunu kolaylaştırmak için ebeveynlere ve uzmanlara bazı görevler düşmektedir. Bunlar;

- İşitme kaybının erken teşhisi ve erken eğitime başlamak, çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve kendine olan güveninin artması için son derece önemlidir.
- Ebeveynlerin, çocuğun yetersizliğini kabullenip çocuğu desteklemesi gerekir.
- Ebeveynler ve öğretmenler, çocuğu okul dışı sosyal aktivitelere yönlendirebilir. Çünkü sosyal gelişim; diğer insanlarla bir arada etkileşim kurarak gelişen bir alandır.
- Ebeveynler, öğretmen ve uzmanların bir ekip olarak çalışması gereklidir. Ayrıca yetenekli ve yaptıkları işi önemseyen bir yapıda olmaları, çocuk için son derece önemlidir (Kirk vd., 2018, s:368; Luckner ve Muir, 2001).

Ahlak Gelişimi: Ahlak gelişimi, bilişsel gelişimle uyumlu bir şekilde ilerleyen bir alan olarak tanımlanabilir. Ahlak gelişimi, “toplumda kabul gören doğru ve uygun davranışların öğrenilmesi ve bu davranışlara göre hareket edilmesi” olarak ifade edilir ve bireylerin hangi davranışların uygun olduğunu anlamalarına yardımcı olur (Erden ve Akman, 2009). Bu süreç, bireylere toplum ve diğer bireylere karşı sorumluluk duygusu kazandırır ve toplum, ebeveyn ile akran çevresinden etkilenir (Yalçın, 2010).

İşitme yetersizliği olan çocuklar, diğer bireyleri genellikle kendi referans çerçevelerine göre değerlendirirler. Bu çocuklar, başkalarının bakış açılarını anlamada zorlandıkları için, insan davranışlarını tahmin etmekte de güçlük çekerler (Şahin, 2021, s: 49). Ayrıca, koklear implant kullanan çocukların başkaları tarafından onaylanan ya da eleştirilen davranışlarının farkında olmadıkları ve birinin yüz ifadesi ya da ses tonuyla iletilen daha ince geribildirimleri algılayamadıkları belirtilmektedir (Ketelaar vd., 2015). Bu durum, onların ahlaki standartları içselleştirmelerini de zorlaştırır. Bu nedenle, işitme yetersizliği olan çocukların rehabilitasyon süreçlerinde ahlak gelişimine yönelik çalışmalara da mutlaka yer verilmelidir (Şahin, 2021, s:50).

Sosyal Beceriler: İnsan doğası gereği toplumsal bir varlıktır. Toplum içinde uyum sağlayabilmek ve sağlıklı, mutlu bir yaşam sürebilmek için sosyal ilişkiler kurmak hayati bir öneme sahiptir. Bu sosyal ilişkilerin sağlıklı olabilmesi için gerekli olan sosyal beceriler, her yaşta birey için geçerli olan, farklı sosyal ortamlarda başarılı ve mutlu bir yaşam sürdürmeyi sağlayan davranış örüntüleridir. Bu beceriler; okul, oyun, iş dünyası gibi farklı ortamlarda bireylerin yaşamını olumlu yönde etkiler (Sevinç, 2005; Stanley, 2010). Teşekkür etme, teklifte bulunma, vedalaşma, rica etme ve özür dileme gibi davranışlar sosyal becerilere örnek olarak verilebilir (Ergenekon, 2012). Ancak, bireylerin sosyal becerilere sahip olması kadar bu becerileri uygun kişi ve ortamlara genelleyebilmeleri de büyük önem taşır. Bununla birlikte, gelişimsel gecikmeler veya özel gereksinimler, çocukların sosyal beceri gelişiminde olumsuz etkiler yaratabilir (Demir, 2012, s:369).

İşitme yetersizliği olan çocuklar, dil gelişimindeki gecikmeler nedeniyle sosyal beceriler açısından dezavantajlı kabul edilirler. Sosyal beceriler, dil gelişimi ve IQ ile yakından ilişkilidir (Ergin, 2012). Dil gelişiminde yaşanan gecikme ve iletişim problemleri, işitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleriyle ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Ebeveynlerin iletişim ve etkileşim eksikliği, çocuğun okul ve sosyal hayatında da yalnız ve dışlanmış hissetmesine yol açabilir. İşiten akranlarıyla yeterli iletişim kuramayan bir çocuk, sosyal

becerilerini geliştirme fırsatını bulamaz (Akfırat Önalın, 2004; Akfırat Önalın, 2020, s:76; Antia vd.,1993; Avcıoğlu, 2019).

İşitme yetersizliğı olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve ebeveynleriyle, toplumla uyum içinde yaşamalarını sağlamak için ebeveynlere ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlere ve öğretmenlere verilebilecek öneriler şunlardır (Akfırat Önalın, 2020, s:82):

- **Ebeveyn Katılımı:** Ebeveynler çocuklarının eğitim sürecine mutlaka aktif olarak katılmalıdır.
- **Sosyal İletişim Fırsatları:** Ebeveynler, çocuklarını okul dışında da akranlarıyla etkileşim kurabileceğı ortamlara götürmeli ve arkadaşlık ilişkilerini desteklemelidir.
- **Etkileşimli Kitap Okuma:** Ebeveynler, çocuklarıyla sosyal becerilere odaklanan kitapları etkileşimli bir şekilde okumalı ve onlarla oyunlar oynamalıdır.
- **Model Olma ve Pekiştirme:** Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara doğru davranışları öğretmek için model olmalı, olumlu davranışlarını pekiştirmeli ve geri bildirimde bulunmalıdır.
- **Sınıf İçi Etkinlikler:** Öğretmenler, yönergelere uyma, dinleme, grupta çalışma gibi beceriler üzerinde çalışabilir ve sınıf içinde çocukların akranlarıyla kaynaşması için etkinlikler düzenleyebilir.
- **Sosyal Kuralların Öğretimi:** Çocuklara, grup içinde sosyal kuralları, konuşma kurallarını ve farklı durumlara uygun tepkiler vermeyi öğretmek gerekebilir.

1.1.6. İşitme Yetersizliğı Olan Çocuklarda Tedavi

İşitme yetersizliğı olan çocuk ve ebeveynlerine yardımcı olabilmek için kapsamlı ve koordineli değerlendirmeler gereklidir. Yenidoğan işitme taramasının ardından, çocuk ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına uygun bir bakım, sağlık ve eğitim personeliyle iş birliğı yapılmalı ve müdahale stratejilerini içeren tedavi planları uygulanmalıdır (Diefendorf, 2022, s:459). Bu bağlamda, işitme yetersizliğı olan çocuklarda tedavi *tıbbi* ve *eğitsel* olarak iki başlıkta incelenecektir.

Tıbbi Tedavi: İşitme kaybının tıbbi tedavisinde yöntemler, kaybın derecesine ve nedenine göre farklılık gösterir. Otitis media, genellikle tıbbi veya cerrahi müdahalelerle tedavi edilebilen ve geri döndürülebilen bir durumdur. Ancak, sensörinöral işitme kayıplarının

tıbbi tedavi seçenekleri bulunmamaktadır. Bu durumda, zaman kaybetmeden uygun işitme cihazı desteğinin sağlanması gerekmektedir (Yücel, 2018a, s:110).

İşitme kaybının kesin tanısı konduktan sonra işitme bilimini, çocuğun gelişimini ve eğitim sürecini iyi bilen uzmanlar devreye girer. Odyolog, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimi uzmanları gibi meslek elemanları çocuğun sesi tanımasını ve işitmeyi öğrenmesini sağlayacak programlarla çocuğun eğitsel tedavisini planlar. Odyologlar, dil ve konuşma terapistleri, özel eğitim öğretmenleri ve çocuk gelişimi uzmanları, çocuğun sesi tanımasını ve işitmeyi öğrenmesini sağlayacak programlarla çocuğun eğitsel tedavisini planlar. Tıbbi yöntemlerle tedavi edilemeyen işitme kayıplarında, uygun işitme cihazları ile amplifikasyon sağlanması ve dil-konuşma gelişimi için özel eğitim programlarının uygulanması, tedavi sürecinde kritik bir öneme sahiptir (Belgin, 2011, s:190).

Eğitsel Tedavi: İşitme yetersizliği olan çocukların eğitsel tedavisinde, iletişim becerilerini kazanmaları, sorunlarla başa çıkabilmeleri ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri hedeflenir. Bu süreçte, çocuklara iletişim becerisi kazandırmak için “doğal işitsel sözel iletişim,” “işaret dili,” “total iletişim” ve “iki dil iki kültür” gibi yöntemler kullanılabilir (Smith, 2007). Bu yöntemlerle ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

- a) Doğal İşitsel Sözel Yöntem: Bu yaklaşım, işitme yetisinin geri kalanını en etkili biçimde kullanmayı amaçlar ve işitme cihazı kullanılmasını gerekli kılar (Piştav Akmeşe, 2020, s:54). Yöntemin temel anlayışı erken tanı, tedavi, eğitim ve cihazlandırmadır (Nur ve Abbak, 2020, s:149). İşitme kalıntıları kullanılarak “sesi fark etme, ayırt etme, tanılama ve anlamlandırma” çalışmaları yapılır (Girgin, 2006).

Alan yazındaki çalışmalar, doğal işitsel sözel yöntemin işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu yöntemle çocuklarda konuşma akıcılığı, fonetik ve sözcüksel gelişim gibi alanlarda olumlu sonuçlar sağlandığı ve dil becerilerinde anlamlı iyileşmeler gözlemlendiği belirtilmektedir (Fairgray vd., 2010; Warner ve Sower, 2005). Ayrıca, çocukların erken yaşta bu yöntemden yararlanması, onların genel eğitim sınıflarından da daha etkin bir şekilde faydalanabilmesini sağlar (Çuhadar, 2010, s:289).

- a) *Doğal İşitsel Sözel Yöntem:* işaret dilinin kullanımını reddederken, dudak okuma yöntemine daha ılımlı bir yaklaşım sergilemektedir (Turnbull vd.,

2013). Dudak okuma, işitme yetersizliği olan çocukların görme duyusunu kullanarak bilgiyi anlamlandırmalarını sağlar. Ancak, bu yöntemi en iyi kullanabilen çocukların bile söylenenlerin sadece %25-30'unu anladığı unutulmamalıdır (Leybaert ve Alegria, 2003).

- b) *İşaret Dili Yöntemi*: Beden, el, jest ve mimiklerin kullanımını içeren ve tüm görsel yöntemlerin kullanıldığı bir iletişim biçimidir (Nur ve Abbak, 2020, s:150). Ancak, görsel uyaranların baskın olması dinleme becerilerinin gelişimini sınırlayabilir. Ayrıca, işaret dilini anadili olarak öğrenen çocuklar sözlü dili kullanmaya karşı isteksiz olabilir ve bu durum, onların sosyal ve akademik gelişimlerinde gerilemeye yol açabilir (Girgin, 2003). Bu sebeplerle, işaret dili sıklıkla eleştirilir. Önerilen yaklaşım, ebeveynlerin ve öğretmenlerin hem doğal işitsel-sözel yöntemleri hem de işaret dilini bilip etkin şekilde kullanmalarıdır (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016a; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2016b).
- c) *Total İletişim Yöntemi*: Bu yöntem, sözel iletişim ve işaret dilinin bir kombinasyonudur ve çocuğun ihtiyaçlarına en uygun olan iletişim yolunun kullanılmasına olanak tanır (Moores, 2001). Total yöntem, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir yaklaşım olarak kabul edilmekle birlikte, bazı eleştirilerle karşılaşmaktadır. Eleştiriler arasında, çocukların tüm iletişim yollarını kullanmak yerine sadece en güçlü oldukları yönetime yönelip diğerlerini ihmal edebilecekleri endişesi bulunmaktadır (Yavuz ve Deniz, 2020, s:125).
- d) *İki Dil İki Kültür Yöntemi*: Bu yöntemde hem işaret dili hem de sözlü dil öğrenimi sağlanır. Çocuk, işitme yetersizliği olan diğer bireylerle işaret dili kullanarak iletişim kurarken, işiten bireylerle sözel dili kullanması hedeflenir (Akçamete, 2013; Avcıoğlu, 2008; Yavuz ve Deniz 2020, s:125). Bu yöntem, işitme kaybı olan çocuklara, işiten veya işitmeyen ebeveynlerinin kültürlerini öğrenme fırsatı sunar (Easterbrooks ve Baker, 2002). Ancak, bu yöntemin uygulanmasında eğitimcilerin işaret dili yeterliliğinin sınırlı olması nedeniyle eleştiriler almaktadır (Cengiz vd., 2016).

1.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma, işitme kaybı yaşayan çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık yeteneklerini güçlendirmeyi amaçlayan bir müdahaledir (Akoğlu vd., 2014). Bu

müdahale yöntemi Whitehurst vd. (1988) tarafından geliştirilmiş olup, özellikle sıfır-altı yaş arası çocukların dil gelişimini geliştirmeyi amaçlar ve çocuğun okuma sürecine aktif katılımını teşvik eder. Okuma sürecinde çocuk ve yetişkin rolleri değiştirmektedir. Çocuk öyküyü anlatan/okuyan konumundayken, yetişkin ise aktif dinleyen, soru yönelten konumuna geçmektedir (Dolunay Sarıca, 2016, s:10).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların dil gelişimini desteklemeyi amaçlayan üç prensibe odaklanır. Bunlar çocuğu okuma sürecine aktif olarak katılmaya teşvik etmek, geri bildirim sağlamak ve çocuğun ilgi alanlarına uygun hikâye kitapları seçerek konuşma konularını belirlemektir (Dolunay Sarıca, 2016, s:11; Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008; Whitehurst vd., 1994a).

Zevenbergen ve Whitehurst (2003); etkileşimli kitap okumanın iki-üç yaş ve dört-beş yaş grubu çocuklar için hazırlanmış iki setten oluştuğunu ifade etmektedir. İki-üç yaş grubunda yetişkinin dikkat etmesi gereken yedi nokta bulunmaktadır: “Ne?” sorularıyla etkileşim kurmak, cevapları sorularla takip etmek (örneğin, “Evet, bir kedi, sence onun rengi ne?”), çocuğun ifadelerini tekrarlamak, gereksinim halinde yardım etmek, sözel övgü ve cesaretlendirme kullanmak, çocuğun ilgisini takip etmek ve ilgi çekici olaylar üzerinde konuşmak. Dört-beş yaşındaki çocuklar için uygulanan programda dikkat edilmesi gereken unsurlar, açık uçlu sorular yöneltmek, çocuğun ifade ettiklerini genişletmek ve bunu yaparken eğlenmektir (Acar Şengül; 2019; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

Whitehurst vd. (1994b) tarafından yetişkinin çocuğun konuşması için “CROWD (Completion-Recall-Open-Ended-Wh questions- Distancing)” yöntemini takip etmesi önerilmiştir. CROWD farklı türlerde sorulardan oluşan bir yöntemdir. Tamamlama (Completion) sorularında, kitap okuma sırasında cümle yarıda bırakılır ve çocuktan cümleyi tamamlaması beklenir. Hatırlama (Recall) soruları, çocuğun okunan kitapla ilgili olaylar ve karakterler hakkında hafızasını kullanarak yanıt vermesini gerektirir. Açık uçlu (Open-Ended) sorular, çocukların hikâyenin resimlerini inceleyerek gözlemlerini, düşüncelerini ve hikâyenin devamı hakkında tahminlerini ifade etmelerine olanak tanır. 5N1K (Wh) soruları, çocukların hikâyenin resimlerine dair daha ayrıntılı konuşmalar yaparak olayları veya nesneleri tanımlamalarını sağlar. Yorumlama (Distancing) soruları ise okuma etkinliğinden sonra çocuğun hikâye ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurarak yorum yapmasını teşvik eder (Aksoy, 2014; Işıtan, 2013, s:254). PEER (Prompt-Evaluate-Expand-Repeat), yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşime dayanarak, yetişkinin olumlu dönüt verme ve cevapları genişletme

gibi davranışlarını içeren teknikleri kapsar. P (teşvik etme) aşamasında, çocuğun kitap okuma ve konuşma başlatma konusunda teşvik edilmesi hedeflenir; E (değerlendirme) aşamasında, çocuğun verdiği cevaba geri bildirim sağlanır; E (genişletme) aşamasında, çocuğun cevabı üzerine eklemeler yapılarak yanıt genişletilir; R (tekrar etme) aşamasında ise, çocuktan genişletilmiş veya düzeltilmiş cevabı yeniden söylemesi istenir (Işıtan, 2013, s:254).

1.2.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, özellikle de özel gereksinimli olanlar, yetişkinlere göre daha sınırlı bir sosyal çevreye sahiptir. Bu nedenle, çocukların yaşantılarına sunulan deneyimlerin çeşitliliği ve kalitesi, onların gelişimi için büyük önem taşır. Ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta kitapla tanıştırması, çocuklarıyla etkileşimli kitap okuması, bu deneyimlerin zenginleşmesi ve çocukların dil, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi açısından son derece kritiktir (Çelebi Öncü, 2016). Etkileşimli kitap okuma, geleneksel kitap okumadan farklıdır. Geleneksel kitap okuma sırasında çocuklar genellikle sadece dinleyici konumundadır, ancak, etkileşimli kitap okuma ile çocuklar hem dinleyici hem de hikâyeye aktif katılımcı olarak rol alırlar. Bu süreçte, çocuklar okuma eyleminin içinde aktif olarak yer alır ve hem konuşma hem de dinleme becerilerini geliştirirler. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimi ve dinleme becerilerinde tipik gelişen akranlarına göre daha geride olduğu düşünüldüğünde, onlarla etkileşimli kitap okumanın önemli olduğu söylenebilir (Flynn, 2011; Karadoğan, 2020).

Çocuklara okunan öyküler hakkında sorular sormak, onların ifade edici dil becerilerini destekler. Örneğin okunan öykünün belli bir bölümünden veya öykünün sonundan sorular sorulabilir. Çocuklarla yapılan etkileşimli okuma süreçlerinde, soruların özgün olmasına ve çocuğun kendi cümleleriyle cevap verebileceği şekilde kurgulanmasına özen gösterildiği takdirde çocuğun dil ve bilişsel becerileri, daha etkili bir şekilde gelişebilmektedir. Ayrıca çocuklar, soruların cevaplarını düşünürken problem çözme becerileri desteklenmiş olur (Griffey ve Howe, 2005; Kaplan, 2020).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler. Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklara sosyal normları ve ahlaki değerleri öğretmek amacıyla sıklıkla resimli öykü kitaplarını kullanır. Bu tür kitapların etkileşimli bir şekilde okunması, çocukların bu kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Farklı karakterlerin, çeşitli ortamlarda yaşadıkları benzer zorlukları nasıl çözümlediklerini kitaplar aracılığıyla gören

çocuklar, kendi yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara farklı perspektiflerden yaklaşma ve yeni çözüm yolları bulma konusunda cesaretlenebilir (Bhavnagri ve Samuels, 1996; Curenton ve Craig, 2011; Ward, 2007). Ebeveyn ve çocukların kitap okuma sırasında yaptığı tartışmalar ve yorumlar, çocukların öğrenme sürecini kolaylaştırır (Curenton ve Craig, 2011). Ayrıca, etkileşimli okuma aktiviteleri, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal bağı güçlendirme konusunda da etkilidir (Bradley ve Donovan, 2012).

Ebeveynleriyle etkileşimli bir şekilde kitap okuyan çocuklar, süreçte aktif olarak yer aldıkları için kitap okumanın eğlenceli ve keyifli olduğunu keşfetmektedir. Bu sayede çocuklarda kitap sevgisi gelişmektedir. Ayrıca kitapların özenli kullanımı ve bakımına yönelik farkındalığa erişebilirler. Çocuklar, kitap okudukça edebi ve estetik bir zevk geliştirir; bu nedenle çocuklarla yaşamın ilk yıllarından itibaren etkileşimli kitap okunması son derece önemlidir (Er, 2016).

1.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Basamakları

Etkileşimli okuma sürecinde, yetişkin-çocuğun etkileşimli bir iletişim kurması amaçlanır. Bu iletişimin sağlanması için ebeveynlerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalarla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur (Ergül vd., 2016).

1.2.2.1. Okuma Öncesinde Dikkat Edilmesi Gereken Adımlar

Etkileşimli kitap okumaya başlamadan önce, kitabı okuyacak yetişkinin planlaması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Böyle bir planlama yapmak okuma sürecinin daha verimli ve etkili olmasına katkı sağlar. Bunlar, okunacak resimli öykü kitabını seçme, hedef sözcükleri belirleme ve çocukların okuma esnasındaki yerleşimini ayarlamadır (Akyol, 2024).

Resimli Öykü Kitabının Seçilmesi: Okuma öncesi uygulamalarındaki ilk adım “resimli öykü kitabının seçilmesi” olarak ifade edilebilir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek biçim ve içerik özelliklerine sahip kitapların seçilmesi gerekmektedir. Bu kitapların çocukların ilgisini çekmesi, özellikle iştme yetersizliği olan çocuklar için nitelikli bir resimlendirmenin bulunması, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının kalitesi için kritik bir faktördür. Bu nedenle, kitap seçiminde çocukların ilgi alanları dikkate alınmalıdır. Seçilen kitaplar, çocukların zaten bildikleri sözcüklerin yanı sıra, henüz öğrenmedikleri kelimeler de

içermelidir. Ayrıca, dil üretimini teşvik edecek ve dikkat çekici detaylara sahip resimler içeren kitaplar tercih edilmelidir (Ergül vd., 2016, Karadoğan, 2020).

Hedef Sözcük ve Ses Birimlerinin Belirlenmesi: İyi bir resimli öykü kitabı seçildikten sonra “*hedef sözcük ve ses birimleri*” belirlenmelidir. Bu sözcükler belirlenirken, çocuğun takvim yaşı kadar gelişimsel durumu da dikkate alınmalıdır. Tipik gelişim gösteren çocuklar için beş-10 sözcük yeterli olabilirken, işitme yetersizliği gibi dil gelişimi açısından riskli özel gereksinim grupları için iki-beş sözcük seçilmelidir. Hedef sözcükler, çocukların henüz tam olarak tanımadıkları veya hiç bilmedikleri isim, sıfat, eylem ve deyimlerden seçilmelidir (Ergül vd., 2016).

Uygun Bir Yerleşim Düzeninin Ayarlanması: Son olarak çocukların etkileşimli kitap okumadan verim alabilmesi için *uygun bir yerleşim düzeninin ayarlanması* gerekir. Yerleşim düzeni ayarlanırken çocukların kitapları net bir şekilde görmeleri, rahatça dinlemeleri ve yetişkinle göz teması kurabilmeleri sağlanmalıdır. İşitme cihazı kullanan çocuklar için ebeveynlerine yakın oturmaları onları daha iyi duyabilmeleri için gereklidir. Çocuklar sırt üstü veya kucakta kitap okuyabilir, ancak uyku pozisyonunda kitap okumak, çocukların bu süreci uyku ile ilişkilendirmesine yol açabilir. Bu durum da çocukların kitaplara karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini engelleyebilir. (Akyol, 2024; Göncü, 2023).

1.2.3.2. Okuma Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Adımlar

Etkileşimli kitap okuma sırasında “hedef sözcüklerin açıklanması”, “açık uçlu soruların sorulması” ve “cümlelerin tamamlanması” dikkat edilmesi gereken noktalardandır (Ergül vd., 2016).

Hedef Sözcüklerin Açıklanması: Kitap okumaya başlamadan önce ebeveyn, çocuğu için hedef sözcükler belirlemelidir. Bu *sözcüklerin açıklanmasında* çocuklar için anlamlı ve somut ifadeler kullanılmalı, soyut ifadelerden kaçınılmalı, açıklamalar çocuğun yaşamında anlamlı olacak ifadelerle yapılmalıdır. İfadeler açıklanırken çocuk dostu terimler kullanılmalı, kitapta görseli yer almayan kelimeler için ek materyaller kullanılmalıdır. Çocuğun öğrendiği kelimeleri *günlük yaşamıyla ilişkilendirebilmesi için örnekler* verilmelidir. Örneğin, “otobüs” kelimesini öğretmek için çocuğa “Sen hangi taşıtlarla yolculuk yapıyorsun?” sorusu yöneltilebilir. Hedef *sözcüklerin anlamları fırsat bulundukça tekrarlanmalı* ve mümkünse

sözcüklerin resimleri gösterilerek çocuğun bu kelimeleri hatırlaması sağlanmalıdır (Akoğlu, 2016; Karadoğan, 2020).

Açık Uçlu Sorular Sorulması: Okuma esnasında çocuğa “açık uçlu sorular sorulması” etkileşimli kitap okumanın temel ilkelerinden biridir. Açık uçlu sorular, “cevabı evet/hayır olmayan, birden çok cevabı olabilen sorular” olarak da adlandırılır (Erdoğan ve Akay, 2015). Açık uçlu sorular sorarak çocuğun daha fazla kelime kullanması sağlanır. Ayrıca daha gelişmiş dil yapıları kullanarak düşüncelerini, daha iyi ifade etme becerileri desteklenir. 5N 1K soruları da kitap okuma esnasında çocuğa sorulabilecek sorulardandır. “Ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden” ve “kim” soruları mutlaka yer almalıdır; özellikle “neden” ve “nasıl” soruları çocuğun yorum yapma becerilerini destekler. Bu nedenle, işitme yetersizliği olan çocuklarla iletişim kurulurken açık uçlu soruların sorulması, çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyecektir (Akoğlu, 2016; Akyol, 2021; Ergül vd., 2016).

Cümlelerin Tamamlanması: Çocuğa öyküyü okurken zaman zaman durup, *cümleyi tamamlamasını* istemek etkileşimli kitap okumanın bir parçasıdır. Bu yöntemi kullanırken öykünün akışını bozmamaya ve resimlerin çocuğa yeterince ipucu sağladığından emin olmaya dikkat edilmelidir. Cümle tamamlama etkinlikleri çocuğun dikkat ve dinleme becerilerini de geliştirmektedir. Bu nedenle, özellikle işitme yetersizliği olan çocuklarla bu yöntemi kullanmak önemlidir (Akoğlu, 2016).

1.2.3.3. Okuma Sonrasında Dikkat Edilmesi Gereken Adımlar

Etkileşimli kitap okuma uygulamasında, geleneksel öykü okumaya benzer şekilde, çocuklardan öyküyü okuduktan sonra özetlemeleri istenir. Ergül vd. (2016) okuma sonrasında dikkat edilmesi gereken noktaları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Hatırlatmalar ve Sorular: Bu aşamada, resimler tekrar gösterilerek çocukların öykü akışını hatırlaması hedeflenir. Ayrıca olay sırasını hatırlatmak amacıyla “Sonra ne oldu?” veya “Oraya gitmeden önce nereye gittiğini hatırlıyor musun?” gibi açık uçlu sorular sorularak çocuğun düşünme süreci teşvik edilir.

Gerçeklik Sorgulaması: Çocuklara öykünün gerçek olup olmadığını sorgulayan sorular yöneltilerek, onların eleştirel düşünme becerileri desteklenir. “Peki sence gerçekte de

böyle bir şey olabilir mi?” gibi sorular, çocukların öyküyü kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur.

Yaratıcı Düşünme ve Alternatif Sonlar: Çocuklardan öyküye alternatif bir son düşünmeleri istenebilir. “Sen bu öykünün nasıl bitmesini isterdin? Neden?” gibi sorularla, çocukların yaratıcı bir şekilde düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilir. Bu yöntemlerle, çocukların hem olayları sıralama becerileri geliştirilir hem de yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme becerileri desteklenir (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

1.2.3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkileşimli Kitap Okumanın Gelişime Etkisi

İşitme, dil, iletişim ve okuma güçlükleri açısından risk altında bulunan çocuklar için etkileşimli kitap okuma, etkili bir müdahale programıdır (Noble vd., 2019). Kitap okuma, çocuğun dili anlamlandırmasını ve dili öğrenmesini sağlar (Cameron, 2001). Hikâye kitabı okuma esnasında çocuklar, yeni kelimeler öğrenir ve daha karmaşık cümle yapılarıyla tanışır (De Temple ve Snow, 2003). Yine ebeveynleriyle birlikte sık sık kitap okuyan bir çocuk, bir kitabın nasıl kullanılacağını öğrenir. Kitabın soldan sağa, önden arkaya doğru okunduğunu fark eden çocuklar böylelikle yazılı metinlerle tanışmış olur. Erken okuryazarlık becerilerini teşvik eden bu beceriler, çocukların okumaya karşı ilgisini ve motivasyonunu artırır (DesJardin vd., 2014; Dirks ve Wauters, 2018).

Etkileşimli kitap okuma sürecinde, işitme yetersizliği olan çocukla sık sık iletişim kurarak yeni kelimeler öğretmek dil gelişimini güçlendirir. Ayrıca çocuğun kelime telaffuzunu dikkatlice takip etmesi ve merak ettiği soruları cesaretle sorması da dil becerilerini olumlu yönde etkiler (Hindman vd., 2014; Serin, 2022). Etkileşimli kitap okumanın işitme yetersizliği olan çocuklarda fonolojik farkındalık, genel bilgi ve kelime dağarcığının gelişimine olumlu katkı sağladığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aram vd., 2006). DesJardin vd. (2009) annelerin etkileşimli okuma sırasında erken dönemde kolaylaştırıcı dil teknikleri kullanmasının çocukların fonolojik farkındalık ve okuma becerileri (harf-kelime tanımlama, okuma kelime dağarcığı ve metin anlama vb.) üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Çocukların dil becerileri, ebeveynlerin etkileşimli okuma sırasında sergiledikleri davranışlardan da önemli ölçüde etkilenmektedir. DesJardin ve Eisenberg (2007) tarafından yapılan bir araştırma, annelerin okuma esnasında çocuklarına açık uçlu sorular sorması ve

yeniden yapılandırma gibi ileri düzey dil tekniklerini kullanmasının, çocukların ifade edici dil becerilerini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymuştur. Fung vd. (2005) etkileşimli okuma teknikleri kullanımının çocuğun alıcı kelime dağarcığını arttırdığını tespit etmiştir. Bu nedenle işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarının dil gelişimine uygun açıklayıcı ifadeler kullanması gerekmektedir (Cruz vd., 2012).

Etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda, eğitimcilere ve ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Eğitimciler; ebeveynlere her eğitim kademesinde etkileşimli kitap okumanın önemi ve nasıl okuyacakları hakkında eğitimler düzenleyebilir. Ebeveynler ise kitap okumayı bir rutin haline getirebilir, kullanacakları dil becerilerini destekleyici teknikler, çocukların dil gelişimini zenginleştirir ve öğrenme motivasyonlarını artırır (Yıldız Bıçakçı vd., 2018). Çocukların duygu bilgisi ve duyguları anlama becerisinin gelişmesinde çocuk-ebeveyn etkileşimindeki duygu içerikli konuşmalar son derece önemlidir. Bu etkileşimin sağlanabileceği etkinliklerden biri de etkileşimli kitap okumadır. Etkileşimli kitap okuma işitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleriyle duygular hakkında rahat konuşabilmesini, rahat anlamlandırabilmesini sağlar (Doyle ve Bramwell, 2006; Yılmaz vd., 2020).

İşitme yetersizliği olan çocuklar, genellikle işitme yetersizliği olan akranlarıyla beraber olmayı tercih ederler ve bu durum, sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve onların yalnız hissetmelerine yol açabilir (Kluwin vd., 2002). Kitaplar, bu çocuklara sosyal ilişki becerilerini öğretmek için etkili bir araç olabilir. Hikâyelerde anlatılan olaylar, çocukların sosyal uyum becerilerini geliştirmelerine ve toplumla ilişki kurmalarına yardımcı olabilir (Tür ve Turla, 2005). Bu nedenle, işitme yetersizliği olan çocuklara da bu becerilerin öğretimi için ebeveynler tarafından düzenli olarak etkileşimli kitap okuma ve hikâye anlatma gibi etkinlikler önerilmektedir.

Kerigan (2018) etkileşimli okuma yöntemlerinin çocukların hikâyeye aktif katılımını teşvik ederek kendilerini hikâyenin bir parçası gibi hissetmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu yöntem, çocukların sorulara cevap vererek hikâyenin gidişatını etkilemelerine olanak tanır. “Sen onun yerinde olsaydın nasıl hissederdin? Ne yapmayı tercih ederdin?” gibi sorularla çocuklar, hikâyedeki karakterlerin yerine geçip duygusal tepkilerini ifade edebilirler. Etkileşimli okuma ayrıca, işitme yetersizliği olan çocukların kişiler arası ilişkiler kurmalarını kolaylaştırabilir ve bu ilişkileri daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca

empati, iş birliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunabilir (Kerigan, 2018; Akoğlu vd., 2014).

İşitme yetersizliği olan çocuklarla yapılacak olan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, onların bilişsel gelişimini desteklemektedir. Çocukların bilişsel gelişimleri, yarım kalan cümleleri tamamlama, resimlerden hikâyeler oluşturma, hikâyeye ilgili soruları cevaplama ve kitap okuma sürecine aktif katılım gibi etkinliklerle desteklenmektedir. Örneğin çocuğa “küçük tavşan akşam yemeğinde.....” cümlesi yöneltilir ve çocuktan bu cümleyi tamamlaması istenebilir (Akoğlu, 2016; Serin, 2022). Bu sayede çocuğun dinlediklerini anlamlandırma ve dil becerilerini kullanma becerileri desteklenir (Dolunay Sarıca, 2016, s:11).

Etkileşimli kitap okuma, çocukların hikâyelerde geçen ana temaları anlamalarını sağlayarak hem sosyal hem de bilişsel gelişimlerini teşvik etmektedir (Aram vd., 2013). Ayrıca çocuklarda sosyal sorun çözme becerisinin gelişimini de desteklemektedir. Sosyal sorunların çözümünde; sorunun tanımlanması, duyguların anlaşılması, çözüm yollarının düşünülmesi, uygulamaya geçirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir (Webster Stratton, 2006). Çocuklar, kendilerine okunan öyküler aracılığıyla bu aşamaları öyküde gözlemleyebilirler. Hikâyedeki kahramanın sorununu fark edip, bu konuda ne hissettiğini ve düşündüğünü anlamaya çalışarak, kahramanın bulduğu çözüm yollarını inceleyebilir ve çevrelerinde karşılaştıkları sosyal sorunlar için çözüm önerileri geliştirebilirler. Böylece, öykü aracılığıyla öğrendikleri bu beceriler, gerçek yaşamda karşılaştıkları sosyal sorunları çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Çelebi Öncü, 2016).

Etkileşimli kitap okuma sonrasında çocuğa sorulan yoruma dayalı sorular, çocukların eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmektedir. Hikâye sonunda çocuğa “Sence bu öykü nasıl bitmeliydi?” veya “Sen kahramanın yerinde olsan ne yapardın?” gibi sorular yöneltilerek bu beceri desteklenmektedir. Ayrıca, çocuğa hikâye ile ilgili sorular sormak, çocuğun bellek gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Örneğin, “Hikâyenin başında ne oldu?” veya “Hikâyede hangi karakterler vardı?” gibi sorular, çocukların okudukları bilgileri hatırlamalarını ve anlatmalarını teşvik etmektedir (İşitan, 2013, s:254). Bu tür sorular, aynı zamanda çocuğun öyküye olan ilgisini ve dikkat becerisini desteklemektedir (Dolunay Sarıca, 2016, s:12).

1.2.4. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Etkileşimli Okuma ve Ebeveyn Katılımı

Çoğu etkileşimli kitap okuma programı, genellikle işiten çocuklar ve onların ebeveynleri için tasarlanmıştır. Ancak, işitme yetersizliği olan çocukların işiten ebeveynleri için bu tür programlar zorlayıcı olabilir (Berke, 2013; Lartz ve Lestina, 1995; Swanwick ve Watson, 2005). Normal işitme yeteneği olan bebekler ve küçük çocuklar, ebeveynleri tarafından sık sık okunan hikâye kitapları sayesinde ebeveyniyle yakın temas kurar, kitabın resimleri hakkında konuşur. Ayrıca, ebeveynler açık uçlu sorular sorarak çocukları daha çok konuşmaya teşvik eder (Bus ve Ijzendoorn., 1995; Colombo, 2007; Senechal ve LeFevre, 2001; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Trivette vd., 2010).

Etkileşimli kitap okumanın önemi geniş bir şekilde kabul görmüş olsa da işitme yetersizliği olan çocuk sahibi ebeveynler genellikle bu yöntemi doğru şekilde uygulamakta zorlanmaktadır (Huebner ve Meltzoff, 2005). Çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemek için; ebeveynlerin okuma stratejilerini doğru bir şekilde kullanması gerekmektedir (DesJardin vd., 2014). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlerin doğru ve etkili bir şekilde konu ile ilgili yönlendirilmesi gereklidir. Dirks ve Wauters (2015), işitme yetersizliği olan çocuklarla ebeveynlerin etkileşimli kitap okurken izlemesi gereken adımları şu şekilde belirtmiştir:

- Çocuğun kitabı tutmasına ve sayfaları çevirmesine izin verin.
- Çocuğun liderliğini takip edin.
- Kitabın kapağını tartışarak tanıttın.
- Materyaller ve/veya oyuncaklar kullanın.
- Gözlemlleme, işlem ve yanıt verme için yeterli zaman tanıyın.
- Çocuğun fikirlerini geliştirin.
- Övgüde bulunun ve pekiştirin.
- Hikâye hakkında sorular sorun.
- Kitap içeriğini çocuğun kişisel deneyimleriyle ilişkilendirin.
- Resimlere ve/veya kelimelere işaret edin.
- Taklit, vücut duruşu, ses ve işaretleri kullanın.
- Hikâye üzerinde düşünün.
- Hikâyeleri tekrar okuyun.

İşitme yetersizliği olan çocuğuna etkileşimli kitap okumaya yeni başlayan ebeveynlerin, başlangıçta bir-iki sayfa incelemeleri yeterli olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, hikâyenin akışını bozan sayfaların kapatılması, kitabın ismine amaca uygun değişiklikler yapılması ve kitaptaki resimlere eklemeler yapılması gibi uyarlamalar da mümkündür. Buradaki temel amaç kitabı tamamlamak değil, bakılan sayfadaki öyküyü aktarmak, oyun oynamak ve sözlü dil becerilerini desteklemektir (Mustul; 2020, s:198).

Etkileşimli kitap okuma sırasındaki bu spesifik ebeveyn davranışları, işitme yetersizliği olan çocukların sözlü dil becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca ebeveynler bu stratejilerle “sezgisel ebeveynlik” becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bir annenin çocuğuna kitap okuma esnasında başlangıçta açık uçlu sorular sorup çocuktan yanıt alamadığında kapalı uçlu sorular sormayı denemesi “sezgisel ebeveynlik” davranışına örnek olarak verilebilir (DesJardin vd., 2017; Koester vd; 2000). Ebeveynlerin etkileşimli okuma davranışları işitme yetersizliği olan çocuğun kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini geliştirmede de etkilidir (Dirks ve Wauters, 2018). Tüm bu bilgiler doğrultusunda ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma stratejilerini kullanmasını teşvik etmek, eğitimciler ve çocukla çalışan uzmanlar için son derece önemlidir.

1.3. Konu ile İlgili Araştırma Özetleri

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında işitme yetersizliği ve etkileşimli kitap okumayla ilgili yapılan araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

1.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akoğlu vd. (2014), araştırmalarında yaş ortalamaları dört olan dokuz korunmaya muhtaç çocukla küçük grupla etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine etkisini inceleme amacını gütmüştür. Nicel araştırma deseniyle yapılan araştırmanın sonucunda, bu programın çocukların farklı sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gölcük vd. (2015), düşük sosyoekonomik seviyeye sahip okul öncesi çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmek amacıyla 16 çocuğa beş oturumdan oluşan bir kitap okuma müdahale programı uygulamışlardır. Araştırmada, çocukların alıcı dil becerileri hikâye kitaplarındaki kelimeleri içeren bir kelime testi ile hikâye anlama becerileri ise hikâye ile ilgili sorular ve hikâye kartları kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, kitap

okuma müdahale programının düşük sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi çocukların dil gelişimini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Atlar ve Uzuner (2018), okul öncesi dönemde işitme kaybı olan bir çocuğun evinde ve yakın çevresinde yaşadığı okuma-yazma deneyimlerini ve gelişen okuryazarlık sürecini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma, durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiş olup, çalışmada beş yaş bir aylık bir işitme kaybı olan erkek çocuk ve ebeveynleri yer almıştır. Sonuçta, işitme kaybı olan çocuğun evde ve çevresinde akademik ve işlevsel okuryazarlık gelişimini gösterirken, model alma ve etkileşim deneyimlerinin çocuğun dil becerilerini olumlu yönde desteklediği saptanmıştır.

Şimşek (2018), işitme engelli çocukların annelerine yönelik hazırlanan Anne Eğitim Programı'nın çocukların dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık testi kullanılarak gerçekleştirilen deneysel araştırmada, çalışma grubunu işitme kayıplı çocukları olan üç-dört yaş grubundan toplam 10 anne oluşturmuştur. Deney grubundaki anneler, on iki hafta boyunca haftada iki kez, İşitme Engelli Çocuk Annelerine Eğitim Programına (İŞTAEP) katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, deney grubundaki çocukların dil gelişim puan ortalamaları kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Programın bitiminden üç hafta sonra yapılan kalıcılık testinde ise, eğitim programının etkilerinin sürdüğü ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Evrenkaya (2019), beş-altı yaşlarındaki işitme yetersizliği olan çocuklar ile normal işiten çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmış ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 60 çocuktan oluşmuş; 30'u işitme kaybı yaşayan, diğer 30'u ise normal işiten çocuklardır. Araştırma bulguları, işitme kaybı olan çocukların dil gelişimi, kelime bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin, normal işiten çocuklardan daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, harf bilgisi konusunda iki grup arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Ayrıca işitme kaybı olan çocuklar arasında değerlendirdiği beceriler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu, işiten çocuklar arasında ise bu ilişkilerin daha sınırlı olduğunu belirlemiştir.

Kılıç (2020), erken çocukluk döneminde işitme kaybı yaşayan çocukların dil gelişimini desteklemek için ebeveyn rehberliği ve eğitimi gereksinimlerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemi, sıfır-sekiz yaş arasındaki çocuğa sahip ve sözlü iletişim yöntemini tercih eden

işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinden oluşmuştur. On beş ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve 172 ebeveyne anket uygulanmıştır. Sonuçlar, işitme kaybı olan çocukların ebeveynlerinin, özellikle tarama, tanı, işitme destek teknolojileri ve erken eğitim süreçlerinde rehberliğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynlerin bu ihtiyaçları karşılamak için internet, diğer işitme kaybı olan çocukların ebeveynleri, doktorlar ve destek öğretmenlerinden faydalandıkları tespit edilmiştir.

İşlek (2021), sosyoekonomik açıdan risk altında olan çocuklar için Ebeveyn Uygulamalı Paylaşımlı Kitap Okuma Erken Okuryazarlık Müdahale Programının etkilerini incelemiştir. Araştırma grubunu, Ankara'daki iki anaokuluna devam eden toplam 34 çocuk oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklar, 12 hafta boyunca haftada iki kez bu programdan faydalanmıştır. Sonuçlar, ebeveyn katımlı erken okuryazarlık müdahale programının, çocukların evdeki okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerilerine olumlu ve anlamlı katkı sağladığını göstermiştir.

Akıncı Coşgun ve Akkurt (2022), okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin, çocuklarına hikâye kitabı seçme ve okuma durumlarını incelemiştir. Aksaray ilindeki bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 151 ebeveynle yapılan araştırmada, ebeveynlerin çocuklarına kitap seçerken yaş ve gelişim düzeyine dikkat ettikleri ve kitap okuduktan sonra çocuklarına kitap hakkında sorular sordukları tespit edilmiştir. Ayrıca annelerin hikâyeyi çocuklarına tekrar ettirdikleri, hikâyedeki olayları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve kitaptaki karakterlerin seslerini değiştirdikleri belirlenmiştir.

Çelik (2022), beş yaş grubu çocuklar ve anneleri üzerinde paylaşımlı okuma teknikleriyle evde uygulanan kitap okuma etkinliklerinin, çocukların dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerine olan etkilerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir model kullanılarak yapılmıştır. Araştırma grubunu İstanbul'da yaşayan 28 çocuk ve anne oluşturmuş, bu grup deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney 1 grubunda annelere diyaloga dayalı okuma eğitimi verilmiş, Deney 2 grubunda ise yazı odaklı okuma eğitimi sağlanmıştır. Deney 3 grubuna yalnızca kitap seti verilmiş ve kontrol grubuna hiçbir müdahale yapılmamıştır. Araştırma sonuçları, diyaloga dayalı okuma ve yazı odaklı okumanın, çocukların sözlü dil ve erken okuryazarlık becerilerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklar yarattığını, ayrıca anne-çocuk ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve annelerin demokratik tutumlarını geliştirdiğini göstermiştir. Nitel analizler ise en etkin katılımın diyaloga dayalı okumada sağlandığını ve bu

süreçte annelerin sıcaklığı ve duyarlılığının en üst seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonunda etkileşimli okuma tekniklerinin çocukların dil gelişimi ve annelerin tutumları üzerinde pozitif etkiler yarattığı vurgulanmıştır.

Serin (2022), babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu, okulöncesi eğitimine devam eden çocuğa sahip 20 babadan oluşmuştur. Babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerini incelemiş ve lisansüstü mezunu, yüksek gelir düzeyine sahip ve kız çocuğuna sahip babaların çocuklarıyla daha fazla etkileşim kurduklarını bulmuştur.

Yiğit (2022), Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Erken Müdahale Programının Down Sendromlu çocuk ve ebeveynleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma, yaşları sıfır-altı arasında değişen toplam 17 ebeveyn-çocuk çifti ile yürütülmüş, programın ebeveynlerin nitelikli kitap okuma davranışlarını olumlu etkilediği ve çocukların etkileşimsel davranışlarını geliştirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Altınar (2023), NİKO programının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğa sahip babaların etkileşim davranışları, çocuklarının temel davranışları ve çocuklarının dil becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu doğrultuda yaşları sıfır-altı arasında değişen, OSB tanısı almış sekiz baba çocuk çifti araştırmanın yüz yüze katılımcı deney grubunu, sekiz baba-çocuk çifti çevrimiçi katılımcı deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın kontrol grubunda ise yedi baba-çocuk çifti bulunmaktadır. Deney gruplarındaki baba-çocuk çiftlerine beş hafta süreyle, haftada iki oturum olacak şekilde eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda hem çevrimiçi hem yüz yüze NİKO Programına katılan baba-çocuk çiftlerinin etkileşim davranışlarında artış olduğu saptanmış, çocukların iletişim becerilerinde de olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

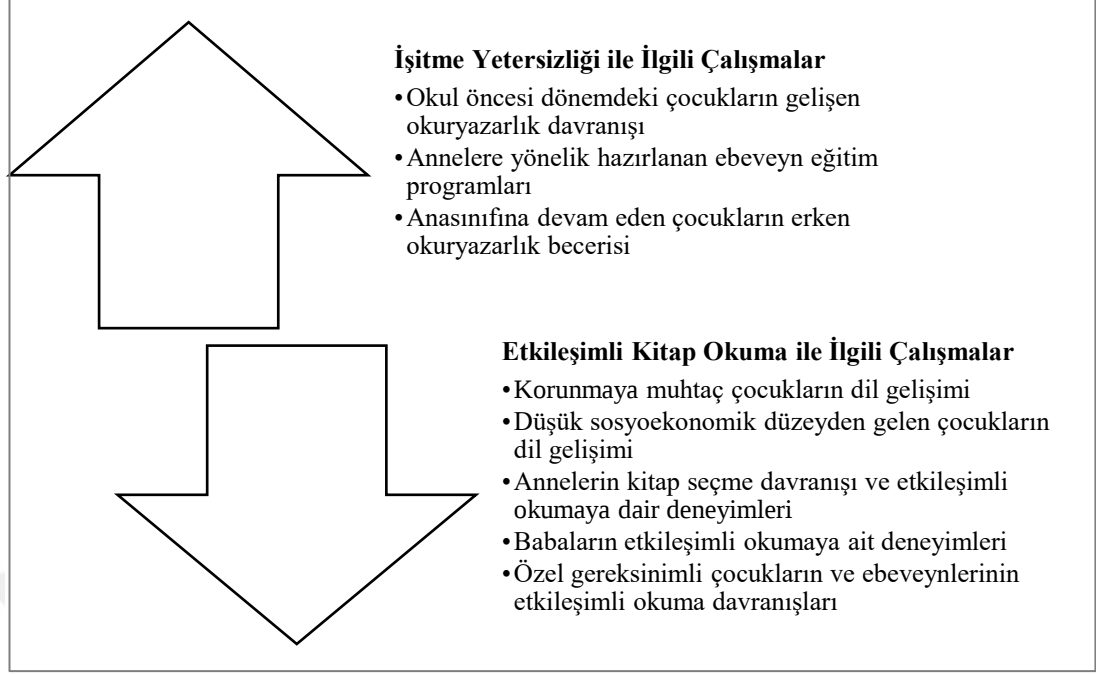
Suer ve Bayraktar (2023), 48-72 ay arasında tipik gelişen çocukları bulunan 20 ebeveynle etkileşimli okuma becerilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine dair görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuçta annelerin etkileşimli kitap okumaya doğumdan itibaren başladığı, etkileşimli okumanın çocuğun dil gelişimi ve bilişsel gelişimine katkı sağladığını

düşündüğü, kitap seçerken çocuklarının yaşı ve gelişim düzeyine uygun seçimler yaptığı ve kitap okurken resim ve yazılar hakkında konuşmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Bülbül ve Çuhadar (2024), anasınıfına devam eden ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı almış çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkileşimli kitap okuma metodunun etkisini incelemiştir. Çalışmada yaşları 60-72 ay arasında değişen üç DEHB’li çocuk yer almıştır. Araştırma sonuçları, etkileşimli kitap okumanın DEHB’li çocukların dinlediğini anlama, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma becerilerini geliştirdiğini ve kazanılan bu becerilerin zaman içinde genellendiğini göstermiştir.

Kuruyer ve Uysal (2024), evde yapılan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların okuma becerileri ve ebeveynler arası etkileşim üzerindeki etkilerini incelemiştir. Veriler çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerle yapılan gözlemler ve görüşmelerle toplanmış, analiz sonucunda ebeveynin ve çocuğun okuma yaklaşımlarında değişimler gözlemlenmiştir. Etkileşimli okuma süreci, çocukların kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiş, ebeveynlerin okuma tutumları da değişmiştir. Araştırma, ev okuma ortamının çocukların okuma becerilerini geliştirdiğini ve ebeveynler arası etkileşimin önemini vurgulamaktadır.

Yurt içinde yapılmış olan araştırmaların özetleri incelenmiş ve Şekil 1.1.’de sunulmuştur. Buna göre, farklı gereksinim gruplarına ve ebeveynlerine yönelik etkileşimli kitap okuma çalışmalarının yürütüldüğü, ayrıca işitme yetersizliği olan çocuk ve ebeveynlerine yönelik de kitap okuma ve erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalara yer verildiği görülmüştür.



Şekil 1.1. Yurt içinde işitme yetersizliği ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmaların özetlenmesi

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmaların 2014 yılında başladığı görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmalar, risk altındaki çocukların dil gelişimi ve ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır. İşitme yetersizliği olan çocuklarla olan çalışmalarda ise erken okuryazarlık becerileri ve ebeveyn eğitimi programlarının etkisinin araştırıldığı görülmüştür. Ancak, etkileşimli kitap okumanın işitme yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hargrave ve Senechal (2000), ifade edici dili akranlarından geri dört-beş yaş arası çocuklarla etkileşimli ve geleneksel kitap okuma etkinliklerinin etkisini karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, etkileşimli kitap okuma yapılan çocukların, yalnızca rutin kitap okuma etkinliklerine katılan çocuklara göre, hem sözcük dağarcıklarında hem de erken okuryazarlık becerilerinde daha belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Crowe vd. (2004), dil gelişiminde gecikme yaşayan 38-41 ay aralığında yaşları değişen altı çocuğun ebeveynlerine, çocukla hikâye kitabı okurken kullanabilecekleri etkileşimli kitap

okuma stratejileri eğitimi vermiştir. Ebeveynlere çocukların iletişim çabalarını onaylama, çocuğa daha duyarlı cevaplar verme, çocukların okuma etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlama gibi stratejiler öğretilmiştir. Araştırma sonunda, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında dengeli bir iletişim kurdukları görülmüş ayrıca sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejilerini kullanma becerilerinde ve çocuklarda sözcük dağarcığında artış olduğu tespit edilmiştir.

Chow vd. (2008), Hong-Kong’da ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma eğitiminin çocukların dil ve okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitime devam eden 148 çocuk katılmış ve çocuklarda kelime dağarcığı, morfolojik farkındalık ve okumaya yönelik ilgi konusunda ön test verileri toplanmıştır. Ardından çocuklar rastgele etkileşimli kitap okuma, morfoloji eğitimiyle etkileşimli okuma, geleneksel okuma ve kontrol grubu olmak üzere dört gruba atanmıştır. On iki haftalık müdahale programı sonucunda, etkileşimli kitap okunan çocukların kelime dağarcığında artış daha fazlayken, morfoloji eğitimiyle etkileşimli kitap okunan çocuklarda morfolojik farkındalığın daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonunda, her iki müdahalenin çocuklarda okumaya olan ilgiyi arttırdığı saptanmıştır.

Lever ve Senechal (2011), beş-altı yaş arası 40 ana sınıfı öğrencisi ile sekiz hafta süren bir etkileşimli kitap okuma programı uygulamıştır. Araştırmanın sonunda, programa katılan çocukların, katılmayan çocuklara kıyasla hem öyküleme becerilerinde hem de ifade etme yeteneklerinde daha yüksek performans gösterdikleri tespit edilmiştir.

Schwarz vd. (2017), işitme engelli çocukların öğretmenlerinin kitap okuma amaçlarını incelemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya, işitme engelli öğrencilerle çalışan 84 öğretmen katılmıştır. Veriler, Öğretmenler için Kitap Okuma Amaçları Anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin tamamının, çocukların temel dil becerilerini, bilgi birikimlerini ve kelime tanıma yetilerini geliştirmek için kitap okuma etkinlikleri düzenlediklerini göstermektedir.

Brown vd. (2019), işitme yetersizliğine sahip bebeği olan ebeveynlerle gerçekleştirdiği araştırmasında erken hikâye kitabı okuma müdahalesinin ebeveynlerin kitap seçme becerilerine, ebeveyn-çocuk göz temasına ve ebeveyn-çocuk sıra alma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya dört anne-bebek ikilisi katılmıştır. Verilerin analizinde Görsel Analiz ve TAU analizi kullanılmış, sonuçlar müdahale programının en çok ebeveynlerin kitap

seçme becerilerini iyileştirdiğini, bununla birlikte ebeveyn-ocuk göz teması kurma ve ebeveyn-ocuk sıra alma becerilerinde de artış olduğunu göstermiştir.

Nelson vd. (2019), işitme kaybı yaşayan dört çocuğun ebeveynleriyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, ev temelli hikâye kitabı okuma sırasında ebeveynlerin çocuklarına daha fazla soru sormalarını ve katılımı artırıcı teşviklerde bulunmalarını amaçlayan bir eğitim programının etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, ebeveynlere verilen bu eğitimin çocuklarına kitap okuma davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Eğitim sonrasında ebeveynlerin çocuklarına daha fazla teşvik edici sorular sormaya başladığı ve bu durumun çocukların katılımını artırdığı belirlenmiştir.

Storkel vd. (2019), gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklar için etkileşimli kitap okuma sonuçlarının, doz sıklığından etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın alışma grubunda yaşı beş olan 34 ocuk bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi-IV ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların tedavi esnasında doz sıklığından ayrı olarak çok fazla sayıda kelime öğrendikleri saptanmıştır.

Mao vd. (2020), in’de ebeveynleriyle birlikte resimli kitap okuyan işitme yetersizliği olan çocukların mevcut durumunu, ebeveynlerin resimli kitap okumaya yönelik düşüncelerini işiten çocuklar ve çocukların ebeveynleriyle karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları üç-beş arasında olan ve işitme yetersizliği olan 88 ebeveyn ve üç-beş yaş arası normal işiten çocuğa sahip ebeveyn katılmıştır. Ebeveynler, çocuklarının evde resimli kitapları nasıl okuduğu ve kendilerinin resimli kitap okumaya dair görüşlerini saptamayı içeren bir anket doldurmuştur. Sonuçlar, işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla haftada bir kez beş ila 10 dakika arası kitap okuduğunu, çocuklarının dil ve iletişim becerilerini, hayal dünyasını geliştirmeyi amaçladıklarını, ancak kitap okurken farklı teknikler denemediklerini ortaya koymuştur. Araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu ise işiten çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının bilgi ve iletişim becerilerini desteklemek için işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan ebeveynlerden daha yoğun bir işteğe sahip olduğudur.

Akemoğlu ve Tomeny (2020), üç-beş yaş aralığındaki  otizimli ocuk ve anneleriyle, kitap okuma esnasında ebeveynlerin uyguladığı erken iletişim müdahalesinin etkisini araştıran tek denekli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Veri toplamak amacıyla, annelerin stratejileri ne sıklıkla kullandıkları, uygulama adımlarını doğru izleme sayıları, çocukların verdikleri yanıt

sayısı ve iletişim davranışları incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, eğitim ve koçluk sonrasında annelerin okuma teknikleri ile doğal öğretim stratejilerini daha sık kullandıkları ve çocukların iletişimsel davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Burgoyne ve Cain (2020), Down sendromlu çocuğu olan sekiz anne ve çocuğu ile paylaşımlı kitap okumanın, çocukların dil gelişimine etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Anneler ve çocukları, biri 12 soru içeren ve ebeveynlerin okuma esnasında çocuklara soru sormaları talimatını veren iki kitabı birlikte okumuştur. Anneler, paylaşımlı kitap okuma esnasında tipik bir okumaya göre daha fazla metin dışı konuşma yapmış, çocukların okuma etkinliğine daha aktif katıldığı görülmüş, çocukların kelime dağarcıklarında da önemli artışlar meydana gelmiştir.

Dirks vd. (2020), 29-33 aylık olan, orta derecede işitme kaybı olan çocuklarla normal işiten çocukların ebeveynlerinin sunduğu dil girdisini ve kalitesini incelemiştir. Hollanda'da ebeveyn merkezli erken müdahale hizmeti sunan iki kurumdan alınan verilerle yapılan araştırmada, 18 orta derecede işitme kaybı olan çocuk ve 24 kontrol grubu çocuğu olmak üzere toplam 42 çocuk, çalışma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, ev ortamında 10 dakikalık serbest oyun etkinlikleri sırasında toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, orta derecede işitme kaybı olan çocukların işiten akranlarıyla eşdeğer miktarda dilsel girdiye maruz kaldığı görülmüştür. Ancak, orta derece işitme kaybı olan çocukların ebeveynlerinin daha düşük seviyeli cümle kurdukları, daha kısa cümleler kurmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Barnes vd. (2021), üç-beş yaş arası çocuğu olan mülteci annelerle etkileşimli kitap okumanın faydalarını inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, annelerin etkileşimli kitap okuma sırasında ilginç pek çok gelişimi destekleyici dil stratejisi geliştirdiğini göstermiştir.

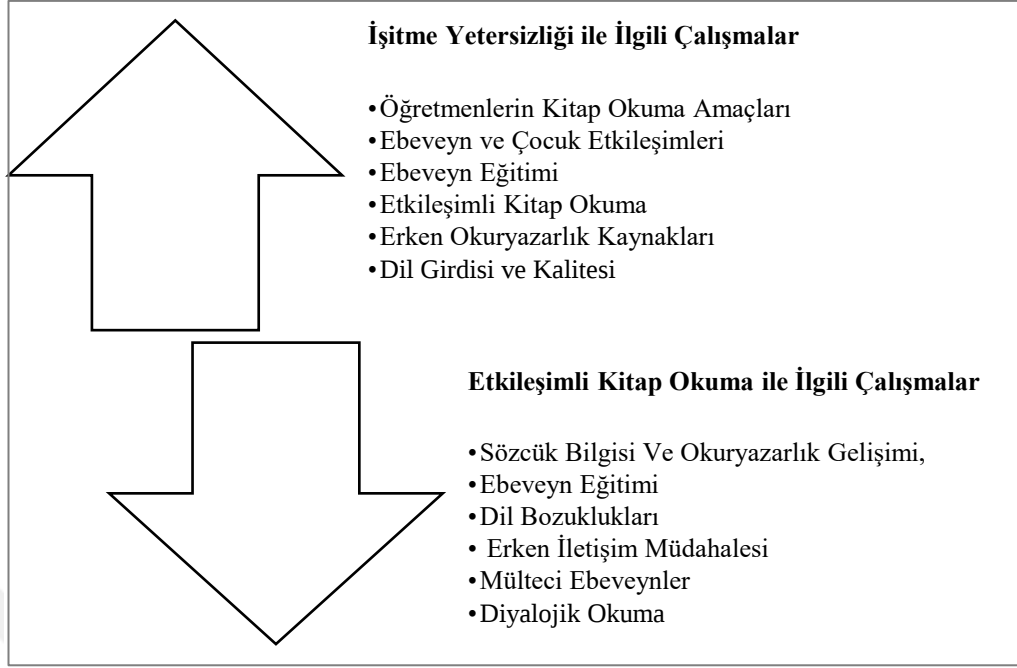
Chan (2023), yaşları üç-altı arasında değişen ve Çince konuşan 90 işitme yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yürüttükleri bu araştırmanın amacı, çocukların dil gelişimine katkıda bulunabilecek evde erken okuryazarlık kaynaklarını ve paylaşımlı kitap okuma sırasında ebeveyn davranışlarını saptamaktır. Ebeveynler, Evde Erken Okuryazarlık ve Paylaşımlı Kitap Okuma ile ilgili anket doldurmuşlardır. İşitme yetersizliği olan çocuklara ise standart bir dil testi verilmiştir. Araştırma sonuçları, evdeki hikâye kitabı miktarının, haftalık paylaşımlı kitap okuma sıklığının, paylaşımlı kitap okumaya ayrılan sürenin, paylaşımlı kitap okumaya başlama yaşının çocukların alıcı ve ifade edici dil

becerisine önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Yine paylaşımlı kitap okuma esnasında çocuk ve ebeveynin fikirlerini tartışma davranışının da çocukların dil gelişimine katkı sağlayacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

DesJardin vd. (2023) araştırmalarında, işitme yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarında, paylaşılan kitap okuma sırasında gözlenen ebeveyn ve çocuk davranışları ile çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi ve evde okuryazarlık deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler toplanırken paylaşımlı kitap okuma ve evde okuryazarlık deneyimlerini gösteren video kayıtlarından yararlanılmış, çocukların dil gelişimi ise PLS-4 ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, işitme kayıplı çocuğu olan anneler, tipik işiten çocuğa sahip annelere göre daha fazla kitap okumasına rağmen okuryazarlık stratejileri ve öğretim tekniklerinde daha az etki göstermiştir. Yine çocuklarla etkileşimli kitap okumanın sıklığının ve çocukların etkileşimli kitap okuma davranışlarının, dil gelişimlerinde güçlü bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Dong vd. (2024), otizmlili 107 ve tipik gelişim gösteren 119 çocukla diyalojik okumada kullanılan minimal değerlendirme ve ipucu-değerlendirme-genişletme-tekrarlama yollarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Çocuklar üç gruba ayrılmış ve 12 haftalık bir müdahale programına alınmıştır. Araştırma sonuçları, diyalojik okumada kullanılan yönlendirmelerin hem tipik gelişen hem de otizmlili çocukların kelime dağarcığını arttırdığını, karakter okuması ve dinlediğini anlama gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

Yurt dışında yürütölen çalışmaların özetleri incelenmiş ve Şekil 1.2’de sunulmuştur. Buna göre farklı gereksinim gruplarına ve ebeveynlerine yönelik etkileşimli kitap okuma çalışmalarının yürütöldüğü, ayrıca işitme yetersizliği olan çocuk ve ebeveynlerine yönelik de kitap okuma ve erken okuryazarlık ile ilgili çalışmalara yer verildiğı görölmüştür.



Şekil 1.2. Yurt dışında işitme yetersizliği ve etkileşimli kitap okuma ile ilgili çalışmaların özetlenmesi

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkileşimli kitap okumanın işitme yetersizliği olan çocuk ve ebeveynleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların, Türkiye’de yapılan çalışmalara göre daha yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca risk altındaki çocuklar ve ebeveynleriyle yapılan etkileşimli kitap okuma çalışmaları da mevcuttur. Ancak, ilgili alan yazında işitme yetersizliği olan çocukların annelerine yönelik bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür.

1.4. Araştırmanın Amacı

Etkili dil ve konuşma becerilerine sahip olmanın ön koşulu sağlıklı bir işitme sistemine sahip olmaktır. Ancak, dil öğrenme ve konuşma becerilerinin geliştiği erken çocukluk döneminde işitme sistemindeki yetersizlikler, dil edinimi, konuşma gelişimi, dinleme becerileri ve çocukların iletişimine ciddi zararlar verebilir. İşitme yetersizliği, çocuğun gelişim sürecinde akademik, duygusal-psikolojik, sosyal ve mesleki alanlarda birçok problem yaratabilir (Yoshinago-Itano vd., 2017). Bununla birlikte, doğru zamanda müdahaleler ve özellikle işitsel ve dil rehabilitasyonuna vurgu yapan işitme rehabilitasyonu ile bu problemlerin önüne geçilebilir (Hassanzadeh ve Nikkhoo, 2017; Razmi vd., 2023). Dil gelişiminde yaşanan gecikmelerin ciddi maliyetleri olmasına karşın, işitme engelli çocuklar için etkili müdahale programları oldukça sınırlıdır (Cirrin ve Gillam, 2008).

İşitme yetersizliği olan çocuklar için etkili olan müdahale programlarından biri, etkileşimli kitap okumadır. Bu yöntem, Dirks ve Wauters (2015) tarafından “yetişkinin çocuğa değil, çocuğuyla birlikte kitap okuması” olarak tanımlanmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, etkileşimli okumanın çocukların ifade edici kelime dağarcığı, anlatı becerileri, fonolojik farkındalığı ve yazı bilgisi konusunda olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Dirks ve Wauters, 2018; Trivette vd., 2010). Bu becerilerin gelişiminde özellikle çocuklarıyla daha çok vakit geçiren annelere, büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak, günümüzde pek çok ebeveyn hala geleneksel kitap okuma yöntemini tercih etmektedir (Dirks ve Wauters, 2018).

İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin, etkileşimli kitap okuma ile ilgili farkındalıklarını ölçmek ve bu doğrultuda ebeveyn eğitim programları hazırlamak için ölçme araçları gerekmektedir. Annelerin bu süreçteki farkındalıkları, işitme yetersizliği olan çocuklarda dil ve okuma gelişimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir (Reese ve Cox, 1999; Tamis LeMonda vd., 2014). Ancak, alan yazın incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında annelerin etkileşimli kitap okumayla ilgili farkındalıklarını ölçen bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür.

Tüm bu bilgilerden hareketle, araştırmanın temel amacı ve alt amaçları aşağıda açıklanmıştır.

Temel Amaç: Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arasında çocukların dil gelişimine ve sosyal becerilerine etkisini incelemektir.

Alt Amaçlar: Temel amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar;

- İşitme yetersizliğine sahip iki-altı yaş arası çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale öncesi ve sonrasında annelere uygulamak,
- Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların dil gelişimlerine olan etkilerini program öncesi ve sonrasında değerlendirmek,

- Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların sosyal becerilerine etkisini program öncesi ve sonrası etkilerini değerlendirerek ortaya koymak,
- Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocuk ve annenin etkileşim davranışlarına etkisini belirlemek,
- Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin etkililiğini uzman tarafından ortaya koymak,
- Annelerin Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahaleye ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almaktır.



2. GEREÇ ve YÖNTEM

Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin, iki-altı yaş arasındaki işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, müdahale süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

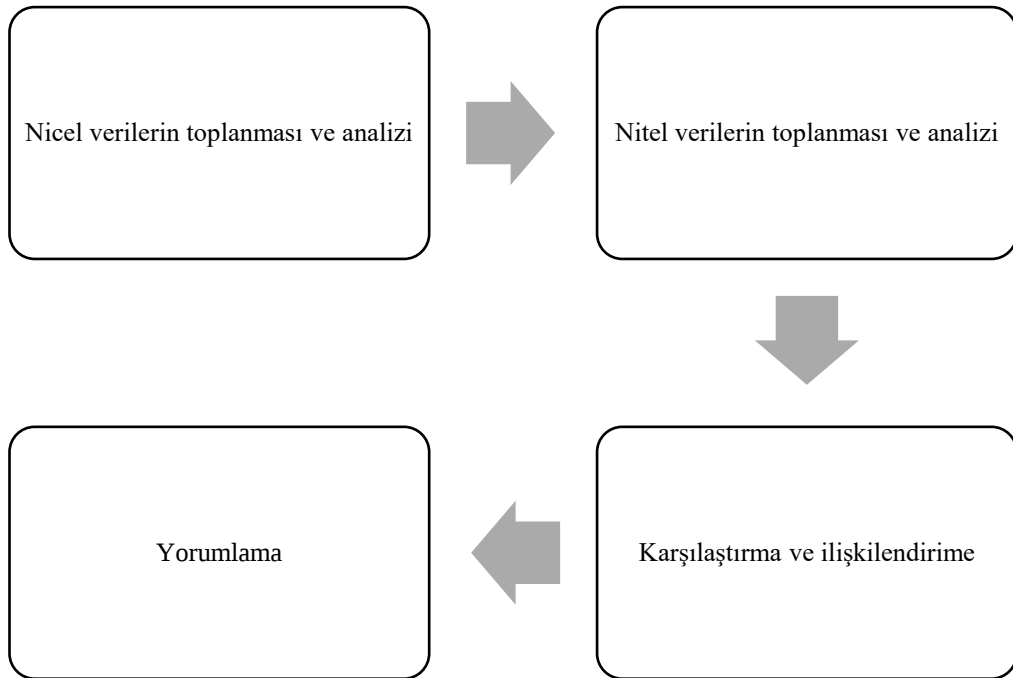
Araştırmanın ilk aşaması olan ölçek geliştirme sürecinde “betimsel tarama modeli” uygulanmıştır. Betimsel tarama modeli, büyük gruplarda olguların ve olayların betimlenerek incelendiği bir araştırma yöntemi olarak bilinir (Karasar, 2018). Araştırmanın ikinci aşamasında, NİKO Programına Dayalı Müdahalede ise tek denekli araştırma desenlerinden *çoklu başlama düzeyi* tercih edilmiştir. Çoklu başlama düzeyi deseni, bağımsız değişkenin etkisinin birden fazla durumda sınanmasına dayanan bir yöntemdir ve bu desenin denekler arası, davranışlar arası ve ortamlar arası çoklu başlama düzeyi olmak üzere üç farklı türü bulunmaktadır (Tekin İftar, 2018, s:194). Denekler arası çoklu başlama düzeyi modelinde, bir deneysel işlemin etkisi en az üç katılımcı üzerinde incelenirken ortamlar arası çoklu başlama deseni, aynı denek üzerindeki davranışın farklı ortamlarda nasıl değiştiğini veya geliştiğini inceler. Davranışlar arası çoklu başlama deseni, aynı denek üzerinde farklı davranışların deneysel işlemlerle nasıl etkilendiğini veya değiştiğini anlamak için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018, s:230).

Bu araştırmada, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocukların dil gelişimi ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, bu alanda çalışmaları olan üç akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmacı, tek denekli araştırmalar konusunda eğitime ve çalıştaylara katılmıştır. Sonuçta bu çalışmada, *denekler arası çoklu başlama düzeyinin* kullanılması kararlaştırılmıştır. Bunun sebebi, anne ve çocuklara uygulanacak olan NİKO Programına Dayalı Müdahalenin etkilerini bireysel olarak değerlendirebilmektir. Denekler arası çoklu başlama düzeyi modelinde üç katılımcı yeterli olmasına karşın olası sorunlar (hastalık, taşınma, araştırmadan çekilme vb.) ve kovaryans etkisini önlemek için araştırmaya beş anne ve çocuk katılmıştır (Tekin İftar, 2018, s:203). Ancak, beşinci anne-çocuk çifti, uygulama sürecinin dördüncü oturumunun ardından

kişisel nedenlerle devam edemeyeceklerini bildirmiş ve sonraki oturumlara katılmamıştır. Araştırma, dört anne-çocuk çifti ile tamamlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması sürecinde, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin uygulama oturumlarında annelerden video kayıtları talep edilmiştir. Annelerden gelen videolardaki anne ve çocukların davranışları Yetişkin Davranış Profili (YDP) ve Çocuk Davranış Profili (ÇDP)’den türetilen Hedef Davranışları Değerlendirme Formuna işlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın sosyal geçerlik verileri, “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Böylelikle araştırmanın bütününde karma yöntem modelinden yararlanılmıştır.

Karma yöntemle hem nicel hem de nitel veriler bir arada toplanır (Creswell, 2016). Bu iki veri türünün bir arada kullanılması, araştırılmak istenen olgunun daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanır (Mills ve Gay, 2016). Bu çalışmada, karma yöntem modellerinden *yakınsayan paralel karma modeli* kullanılmıştır. Modelde, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ancak analizleri ayrı yapılır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırılır ve birbirini doğrulayıp doğrulamadığı incelenir (Hacıömeroğlu, 2014; Yiğit, 2022). Şekil 2.1’de yakınsayan paralel karma model yer almaktadır.



Şekil 2.1. Yakınsayan paralel karma model

Araştırmanın *bağımsız değişkeni* NİKO Programına Dayalı Müdahale olarak belirlenmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda belirlenen *bağımlı değişkenler* ise çocukların dil gelişimi, çocukların sosyal becerileri, annelerin yetişkin (etkileşim) davranışları, çocukların çocuk (etkileşim) davranışları, annelerin etkileşimli kitap okuma hakkındaki bilgi ve farkındalıkları, Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale hakkındaki görüşleridir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ve araştırmaya dâhil edilme kriterleri hem ölçek geliştirme çalışması hem de NİKO Programına Dayalı Müdahale için ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örneklem, araştırma amacına ulaşabilmek için belirlenen kriterleri karşılayan tüm örneklerin araştırmaya dâhil edilmesini içerir (Patton, 2014, s:238). Belirlenen ölçütler doğrultusunda Ankara’da yaşayan, okuryazar olan, işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arası çocuklara sahip anneler ve dört-altı yaş işitme yetersizliği olan çocuklar dâhil edilmiştir.

2.2.1. Ölçek Geliştirme İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın ölçek geliştirme basamağına dâhil edilme kriterleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Ankara’da yaşıyor olmak
- Okuryazar olmak
- İşitme yetersizliği olan iki-altı yaş arası çocuk sahibi olmak
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak

Araştırmanın ölçek geliştirme basamağının “madde havuzu oluşturma” aşamasında 10 anne yer almıştır. Araştırmaya katılan bu annelerin %70’inin 26-35 yaş arasında, %40’ının üniversite mezunu, %80’inin çalışmadığı, %90’ının çekirdek aileye sahip, %40’ının üç çocuk sahibi, %90’ının asgari ücret ve üstü bir gelire sahip, %80’inin ise işitme yetersizliği olan bir çocuğunun olduğu tespit edilmiştir. Annelerin işitme yetersizliği olan çocuklarının %80’inin erkek, %30’unun beş yaşında olduğu, %70’inin okul öncesi eğitim aldığı ve %90’ının en az bir yıldır özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ettiği saptanmıştır.

Ölçek geliştirmenin bir diğerk basamağı olan “ön pilot” uygulamasına 10 anne katılmıştır. Ön pilot çalışmaya katılan annelerin %70’inin 18-25 yaş arasında olduğı, eşlerinin %80’inin 26-35 yaş aralığında olduğı belirlenmiştir. Annelerin %30’u üniversite, %30’u ortaokul ve %30’u ilkokul mezunu, eşlerinin %60’ı lise mezunudur. Annelerin %80’ni çalışmamakta, eşlerinin %90’ı çalışmaktadır. Annelerin %90’ı çekirdek aileye, %40’ı asgari ücretin üstünde bir gelire, yarısı bir çocuğa sahiptir. Annelerin çoğunun yalnızca bir çocuğunda işitme yetersizliğı bulunmaktadır. Çocukların %60’ı erkek, yarısı altı yaşında, %90’ı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Çocukların yarısında çok ileri derece işitme yetersizliğı bulunmaktadır ve çocukların beşi koklear implant, beşi de işitme cihazı kullanmaktadır.

Pilot çalışmaya ise 250 anne katılmıştır. Annelerin %54’ü, eşlerinin %46,4’ü 26-35 yaş aralığında ve annelerin %38,4’ü, eşlerinin %33,6’sı lise mezunudur. Annelerin %55,6’sı çalışmamakta, %96,4’ü evlidir, çoğı çekirdek aile yapısına ve %44,4’ü iki çocuğı sahiptir. Araştırmaya katılan annelerin işitme yetersizliğı olan çocuklarının çoğı kızdır. Bu çocukların %54’ü okul öncesi eğitim almakta ve %73,6’sı bir yıldan daha uzun süredir özel eğitime devam etmektedir. İşitme yetersizliğı dereceleri açısından, %33,6’sı orta, %40,8’i ise çok ileri düzeydedir. Çocukların %54,4’ü işitme cihazı, %45,6’sı ise koklear implant kullanmaktadır.

2.2.2. NİKO Programına Dayalı Müdahale İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, Ankara’nın merkez ilçelerinde yer alan ve gönüllülük esasına göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri arasından rastgele seçim yapılmıştır. Bu doğrultuda, işitme yetersizliğı alanında eğitim veren kurumlarla iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı açıklanmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen kurumlarla iş birliğı yapılmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için kurum müdürlerinden sözlü ve yazılı onam alınmıştır. Müdahale programına dâhil olan anne ve çocukların seçim kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

Anneler için dâhil edilme kriterleri;

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olma,
- İki-altı yaş işitme yetersizliğı olan çocuk sahibi olma,
- Okuryazar olma,

- Daha önce etkileşimli kitap okuma ile ilgili eğitime katılmamış olma olarak belirlenmiştir.

Çocuklar için dâhil edilme kriterleri ise;

- İşitme yetersizliği tanısı almış ve başka bir ek tanısı olmama, iki-altı yaş arasında olma,
- Daha önce etkileşimli kitap okuma ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamış olma,
- İşitme cihazı/koklear implant ile cihazlandırma sürecini tamamlamış olma,
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmedir.

Bu kriterler doğrultusunda katılımcılar, Ankara'nın Altındağ ilçesinde bulunan ve işitme yetersizliği programı bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilmiştir. Burada, araştırmanın amacı, müdahale süreci ve katılımın önemi detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Düzenli katılımın önemi vurgulanmış, olası hastalık, taşınma gibi durumların çalışmanın verimini azaltabileceği açıklanmıştır. İki yaşında bir çocuğu olan anne araştırmaya katılmak istememiştir. Bir anne, çalışma saatleri nedeniyle düzenli katılım sağlayamayacağını belirterek araştırmaya katılmayı reddetmiştir. Çocuğu dört yaşında olan bir anne araştırmanın pilot uygulama bölümüne katılmıştır. Böylelikle araştırmaya katılmaya çocukları dört-altı yaş arasında olan beş anne gönüllü olmuştur. Ancak beşinci anne ve çocuk araştırmadan ayrıldığı için değerlendirme verilerine dâhil edilmemiştir. Anneler ve çocuklarına sırasıyla A1-Ç1, A2-Ç2, A3-Ç3, A4-Ç4 kodları verilmiştir. Anne ve çocuklarıyla ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Birinci Anne ve Çocuk Çifti: Araştırmaya katılan ilk anne A1 40 yaşında, ön lisans mezunudur. Bir erkek çocuk sahibidir. Eşi 41 yaşında, ön lisans mezunu ve memurdur. A1, asgari ücretin üstünde bir gelire sahip olduğunu belirtmiştir. Anne, çocuğuna çok fazla kitap aldığını, ancak çocuğunun sadece bir kitabı çok sevip onu okumak istediğini söylemiştir. A1'in müdahale programından beklentisi çocuğunun çok daha farklı kitaplarla ilgilenmesi, kitaplar sayesinde çocuğunun çevreye duyarlılığının artmasıdır.

Ç1, araştırma başladığında beş yaş üç aylıktır. 14 aylık olduğunda cihazlandırma sürecini tamamlamıştır. Dil ve iletişim gelişimini desteklemek amacıyla iki yaşında özel eğitim almaya başlamıştır. Şu anda haftada bir gün üç saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, iki saat bireysel, bir saat grup eğitimi almaktadır. Ayrıca bir yıldır

özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir. Annesinin ifadesine göre özel eğitim desteği almaya başladıktan sonra ilk kelimesi “anne” olmuştur.

İkinci Anne ve Çocuk Çifti: Araştırmaya katılan A2 30 yaşında, ön lisans mezunu ve ev hanımıdır. Eşi 36 yaşında, lise mezunu ve esnaftır. A4 asgari ücretin üstünde gelir sahibidir. A2 iki çocuk sahibidir. Ç2’ün sekiz yaşında bir ablası vardır. A4 çocuğuyla kitap okumak için çok çaba gösterdiğini, ancak Ç2’ün çok hareketli olduğu için kitap okumaktan hoşlanmadığını söylemiştir. Annesinin ifadesine göre Ç2, kitapların resimlerini anlatmaktan hoşlanmakta, ancak kitaptaki yazılı ifadeleri dinlemek istememektedir. A2, NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrası çocuğunun kitapları daha uzun süre dinlemesini ayrıca etkileşimli okuma tekniklerini öğrenerek çocuğuyla daha nitelikli zaman geçirmek istediğini ifade etmiştir.

Ç2 erkek, araştırmaya başladığı tarihte dört yaş üç aylıktır. 20 aylıkken koklear implant süreci tamamlanmış, ardından özellikle dil gelişimini desteklemek amacıyla özel eğitim desteği almaya başlamıştır. İki yaşından itibaren düzenli olarak özel eğitim desteği almaktadır. Haftada iki gün olmak üzere toplam üç saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna henüz gitmemekte, bir sonraki eğitim-öğretim yılında başlaması planlanmaktadır. Annesinin hatırladığına göre, Ç2’nin ilk kelimesi özel eğitim sürecinden kısa bir süre sonra “anne” olmuştur. Kurum öğretmenlerine göre, Ç2 hareketli bir yapıya sahip olduğu için kitap okuma sırasında dikkatini toplamakta zorlanabilmektedir.

Üçüncü Anne-Çocuk Çifti: A3, araştırmaya katılan üçüncü annedir ve 43 yaşındadır. Lise mezunu olan A3, ev hanımıdır. Eşi 43 yaşında, serbest meslekle uğraşmaktadır. Asgari ücretin üstünde gelir sahibi olan A3, üç çocuk annesidir. Ç3 erkektir ve 16 yaşında bir ablası ve 13 yaşında bir abisi vardır. Anne çocuğuyla haftada iki-üç kez kitap okuduğunu ifade etmiştir. Etkileşimli ve nitelikli kitap okuma ile ilgili bir bilgisi olmadığını ifade eden A3, çocuğuna nitelikli kitap seçmeyi öğrenmek istediğini, ayrıca çocuğunun kitap okumayı sevmesini istediğini belirtmiştir.

Ç3, araştırmaya başladığı tarihte dört yaş dört aylıktır. Koklear implantla cihazlandırıldıktan hemen sonra dil ve sosyal gelişimi desteklemek amacıyla erken dönemde özel eğitim desteği almaya başlamıştır. Haftada üç saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte, bunun iki saati bireysel, bir saati grup eğitimi şeklinde yürütülmektedir. Bir sonraki eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime başlaması

planlanmaktadır. A3, Ç3'ün ilk kelimelerini üçüncü yaşına girmeden birkaç ay önce söylediğini ve hatırladığı ilk kelimesinin “mama” olduğunu ifade etmiştir.

Dördüncü Anne-Çocuk Çifti: Araştırmaya katılan dördüncü anne A4 34 yaşında, ilkokul mezunu, iki çocuk sahibi ve ev hanımıdır. Eşi 33 yaşında, lise mezunu ve esnaftır. A4; asgari ücret düzeyinde bir gelire sahip olduklarını ifade etmiştir. Anne, Ç4'nin özellikle 12 yaşındaki ablasının kitaplarına karşı çok meraklı olduğunu söylemiştir. Ancak Ç4'nin yaşına ve gelişim düzeyine uygun kitapları maddi durumdan dolayı alamadıklarını ifade etmektedir. A4, çocuğuna kitap okumak için en çok uyku öncesi zamanları tercih etmektedir. Annenin NİKO Programına Dayalı Müdahaleden beklentisi, Ç4'ün kitap okumayı seven bir çocuk olması ve ileride akademik başarısının yüksek olmasıdır.

Ç4 ise kız, araştırmaya başlandığı tarihte beş yaş dört aylıktır. 15 aylıkken cihazlandırılmış ve 18 aylıkken özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya başlamıştır. halen haftada üç saat destek eğitim almaya devam etmektedir. Annesi, ilk kelimesini 24 aylıkken söylediğini ve bu kelimenin “ver” olduğunu belirtmiştir. Ç4, bir yıldır okul öncesi eğitimi almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada anneler ve çocuklar için kullanılan veri toplama araçları detaylandırılmıştır. Araçlar, anneler ve çocuklara yönelik olarak iki ayrı başlık altında sınıflandırılmıştır. Her bir aracın kullanım amacı ve içeriği açıklanmıştır.

2.3.1. Annelere Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, “Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu”, “İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu (İYÇEKÖ-AF)”, “NİKO İhtiyaç Belirleme Formu”, “Yetişkin Davranış Profili ve Anneler İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu: Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu, araştırmaya alınan iki-altı yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların anneleri, eşleri ve çocuklarının sosyodemografik özelliklerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır

(Ek-1). Hazırlanan bu formda, anneler ve eşlerinin yaş, öğrenim durumu, çalışma durumları, ebeveyn tipleri, gelir düzeyi, çocuk sayıları, işitme yetersizliği olan çocuk sayıları, çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitime devam etme durumu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etme süresi ve işitme cihazı/koklear implant kullanma durumlarına yönelik sorular yer almaktadır. Bu form, ölçek geliştirme ve NİKO Programına Dayalı Müdahale basamaklarında kullanılmıştır.

İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu (İYÇEKÖ-AF): Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bu çalışmada “İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu (İYÇEKÖ-AF)” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arası çocuğa sahip annelerin etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi ve farkındalıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Büyüköztürk vd. (2018) ile DeVellis (2022) tarafından önerilen adımlar izlenmiştir. İlk olarak, 52 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri ile kapsam geçerlik çalışması yapılmıştır. 15 uzmanın katılımıyla yapılan değerlendirme sonucunda 21 madde çıkarılmış ve 31 maddeden oluşan nihai ölçek elde edilmiştir. Ölçekteki maddeler beşli likert tipiyle derecelendirilmiştir (Bir=Hiç Katılmıyorum, Beş=Kesinlikle Katılıyorum). Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. İlk faktör “Okumaya Yönelik Genel Tutum”, ikinci faktör “Gelişimsel Etkiler”, üçüncü faktör ise “Etkileşimli Okuma Davranışları” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile de doğrulanmıştır. Ayrıca, güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,946 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen geçerlik ve güvenirlik bulguları araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur.

NİKO Programına Dayalı Müdahale İhtiyaç Belirleme Formu: NİKO Programının işitme yetersizliği olan çocuklar ve annelerine uyarlanabilmesi için “NİKO İhtiyaç Belirleme Formu” oluşturulmuştur (Ek-2). Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde anne ve çocuk hakkında sosyodemografik özelliklerinin yer aldığı sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise annelerden “NİKO Programına Dayalı Müdahalede” yer almasını istedikleri konuları önem sırasına göre sıralamaları istenmiş, son olarak da önerileri olan annelerin önerileri yazması için bir bölüm oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, çocuk gelişimi alanında üç akademisyen, okul öncesi öğretmenliği bölümünde bir akademisyen, özel eğitim öğretmenliği alanında iki akademisyen ve işitme engelliler öğretmeni bir öğretmen ve işitme yetersizliğine sahip çocuğu

olan bir anne olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından forma son hali verilmiştir.

Yetişkin Davranış Profili (YDP) ve Anneler İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu: Yetişkin Davranış Profili (YDP), NİKO Programı ile kazandırılması amaçlanan nitelikli kitap okuma davranışlarına yönelik NİKO stratejilerinin yetişkin tarafından ne ölçüde kazanıldığını saptamak için geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Toplam 15 davranışın yer aldığı YDP’de her davranış “Bir (Çok Düşük)” ile “Beş (Çok Yüksek)” puan arasında puanlanır (Diken vd., 2021). Puanlamada hedeflenen, davranışların en az dört-beş puan almasıdır. “Bir”, “iki”, “üç” puan alan davranışların tekrar çalışılması gerekmektedir (Yiğit, 2022). Yetişkinlerin davranışları iki farklı şekilde değerlendirilebilmektedir. Eğitimci, yetişkin ve çocuk kitap okurken doğal gözlemci olarak puanlama yapabilir. Aynı zamanda uzman, yetişkin-çocuk kitap okuma etkinliğini video kaydına alarak izleyip değerlendirebilir (Altınar, 2023). Bu araştırmada, YDP kullanılarak annelerin etkileşim davranışları ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir.

İhtiyaç analizleri sonucunda belirlenen “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ve “Yerinde ve doğru sorular sorar” maddelerinden spesifik hedef davranışları değerlendirmek amacıyla YDP temel alınarak ayrı bir form türetilmiştir. “**Anneler İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu**”, YDP’nin yapısını ve puanlama kriterlerini aynen kullanmakla birlikte, yalnızca belirlenen hedef davranışlara odaklanmaktadır (Ek-3).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form, çocuk gelişimi ve özel eğitim alanında uzman beş akademisyenin görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. İlgili görüşme formuna Ek-4’te yer verilmiştir. Formda yer alan sorular aşağıdaki konuları kapsamaktadır:

1. Memnuniyet Durumu: Anne ve çocuğun NİKO Programına Dayalı Müdahaleye katılmaktan memnuniyet durumu
2. Davranış Değişiklikleri: Anne ve çocukta gözlenen davranış değişiklikleri
3. Program Süresi: Programın süresinin yeterli olup olmadığı
4. Program Uygulayıcısı: Programı uygulayan kişiyi nasıl değerlendirdikleri
5. Programın Beğenilen Yönleri: Annelerin programda beğendikleri yönler
6. Programın Beğenilmeyen Yönleri: Annelerin programda beğenmedikleri yönler
7. Tekrar Katılma İsteği: Programa tekrar katılma isteği

8. Öneri Durumu: Programı diğer ebeveynlere önerme ile ilgili sorular

2.3.2. Çocuklara Yönelik Veri Toplama Araçları

Çocuklar için kullanılan veri toplama araçları Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-(GEÇDA), Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), Çocuk Davranış Profili (ÇDP), Çocuklar için Hedef Davranışları Değerlendirme Formu olarak belirlenmiştir. Ayrıca anne ve çocukların etkileşim davranışlarını değerlendirmek için video kayıtlarından yararlanılmıştır.

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA): Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Temel vd. (2005) tarafından geliştirilmiş olup, sıfır-72 ay arasındaki çocukların gelişimlerinin ülkemizdeki yaşlıları ile karşılaştırılması ve erken tanılama ile özel gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. GEÇDA, aynı zamanda özel gereksinimli çocukların gelişimlerini değerlendirmede de kullanılmaktadır. Türkiye'nin 21 ilinden 4242 çocuk ile yapılan norm çalışmaları sonucunda, dört alt testten oluşan 249 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu alt testler sırasıyla psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi olmak üzere 73, 60, 56 ve 60 maddeden oluşmaktadır. GEÇDA'nın geçerlik çalışmaları kapsamında, Denver Gelişimsel Tarama Testi ile korelasyon incelenmiş ve değerlerin iki ay dışında 0,20 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Diğer iki ayda ise korelasyon değerleri sırasıyla 0,01 ve 0,14 bulunmuş, genel olarak orta düzeyde korelasyon değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, ölçeğin başka bir ölçeğin tekrarından kaçınılarak geliştirildiği için beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmiş ve ölçek geçerli kabul edilmiştir. GEÇDA'nın güvenirlik çalışmaları kapsamında, Spearman-Brown formülü ile iki yarım test iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve hesaplamalar sonucunda, ölçeğin genel güvenirlik katsayısının 0,82 ile 0,94 arasında değiştiği görülmüştür. Alt testlerin güvenirlik katsayıları ise psikomotor gelişim alanı için 0,57 ile 0,88, bilişsel gelişim alanı için 0,47 ile 0,84, dil gelişim alanı için 0,52 ile 0,86 ve sosyal-duygusal gelişim alanı için 0,47 ile 0,81 arasında değişmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında araştırmaya alınan çocukların dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alt boyutları GEÇDA aracılığıyla “ön test” ve “son test” olarak değerlendirilmiştir (Kıvanç, 2020; Temel vd., 2005). Araştırmacı, GEÇDA eğitimine katılarak aracın kullanım belgesini almıştır (Ek-5).

Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği: Bu ölçme aracı, işitsel algı ve dil gelişimini değerlendiren EARS test bataryası içerisinde yer almaktadır. Robbins ve Osberger (1990) tarafından geliştirilmiş ve Şahlı (2017)’nın akademik editörlüğünde Türkçe versiyonu tamamlanmıştır. İşitme yetersizliği olan çocuğun farklı doğal ortamlarındaki konuşma kullanımını değerlendirmek amacıyla ebeveynler ve/veya öğretmenlerle yapılan görüşmelerde doldurulmaktadır. Sözel dilin istemli kontrolü, konuşmanın yalnızca kullanımına odaklanma ve çocuğun söylediklerini dinleyicinin anlamasını kolaylaştırmak için konuşmasında yaptığı değişiklikleri değerlendiren 10 sorudan oluşmaktadır. Her soru, sıfır (hiçbir zaman) ile dört (her zaman) arasında puanlanmaktadır. Araştırmacı, EARS test bataryasının eğitime katılarak kullanım belgesi almaya hak kazanmıştır (Ek-6). Toplamda 40 puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır (Esser Leyding ve Anderson, 2012; Şahlı, 2015).

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ): Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), okul öncesi dönemdeki dört-altı yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte, dört-altı yaş grubu çocukların sahip olabileceği sosyal becerileri içeren maddeler yer almaktadır. Ölçek, beşli likert tipi bir ölçek olup, her maddeye karşılık gelen sıklık belirten şıklar “her zaman yapar, çok sık yapar, genellikle yapar, çok az yapar ve hiçbir zaman yapmaz” olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 310, en düşük puan ise 62’dir. En yüksek puanı alan çocuk, en yüksek sosyal beceri düzeyine sahipken, en düşük puanı alan çocuk ise daha düşük bir sosyal beceri düzeyine sahip kabul edilir. Ölçek, dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB), Dinleme Becerileri (DB), Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB) olarak isimlendirilmiştir (Avcıoğlu, 2007). Bununla birlikte güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarım test güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve sonuçta Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ,98, iki yarım test güvenilirlik katsayısı ,89 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ,83 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, annelerin görüşlerine dayalı olarak, ön test ve son test olarak doldurulmuştur. Araştırmacı, ölçeğin kullanımı için gereken izni e-posta yoluyla almıştır (Ek-7).

Çocuk Davranış Profili (ÇDP) ve Çocuklar İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu: Çocuk Davranış Profili, NİKO Programı ile çocuklara kazandırılması hedeflenen

davranışların ne ölçüde kazandırıldığını belirlemeye yarayan bir değerlendirme aracıdır. Bu profil, yedi davranışı içerir ve her davranış, “Bir (Çok Düşük)” ile “Beş (Çok Yüksek)” arasında bir puanla değerlendirilir (Diken vd., 2021). DP’de yer alan davranışlar üç farklı şekilde değerlendirilir. İlk olarak, uzman bir yetişkin ve çocuğun kitap okuma davranışlarını doğal gözlemle değerlendirebilir. Diğer bir seçenek ise, uzman kişinin kayda alınmış yetişkin ve çocuğun kitap okuma davranışlarını izleyerek puanlama yapmasıdır. Ayrıca, NİKO programının katılımcısı olan uzman veya ebeveyn, çocukla kitap okuma sırasında gözlemlerine dayalı olarak, çocuk davranışlarını beşli liet ölçeğiyle derecelendirebilir (Yiğit, 2022). Değerlendirmeyi yapan kişi, videoyu baştan sona izleyip puanlama yapabilir ya da kitap okuma etkileşimini baştan sona gözleyip, ardından kişisel izlenimlerine dayalı olarak değerlendirme yapabilir (Diken vd., 2021; Yiğit, 2022). ÇDP, çocukların etkileşim davranışlarını, ön test ve son test olarak değerlendirmek için kullanılmıştır.

İhtiyaç analizleri sonucunda belirlenen “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” maddelerinden spesifik hedef davranışları değerlendirmek amacıyla ÇDP temel alınarak ayrı bir form türetilmiştir. Oluşturulan bu **“Çocuklar için Hedef Davranışları Değerlendirme Formu”** ÇDP’nin yapısını ve puanlama kriterlerini aynen kullanmakla birlikte, yalnızca belirlenen hedef davranışlara odaklanmaktadır (Ek-8).

Video Kayıtları: Araştırmanın başlama, uygulama ve izleme verilerinin toplanmasında video kayıtlarından yararlanılmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken anne ve çocuğun etkileşim davranışları, video ile kayıt altına alınmıştır. Uygulama verileri toplanırken anne ve çocuğun performansı kayda alınmıştır. Ayrıca haftada iki kez anne ve çocuğun birlikte etkileşimli kitap okuduğu videolar istenmiştir. Bu videoların ortalama sekiz-10 dakika olması, ortamın sakin, dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış olması ve çocuğun uyanık, dinlenmiş bir durumda bulunması istenmiştir. Annelere, çocukların seçtiği kitaba saygı duyarak, kitabı birlikte okumaları ve çocukların video çekildiğinin farkında olmadan doğal davranışlar sergilemelerinin sağlanması gerektiği açıklanmıştır. İzleme verileri ise araştırma sonlandıktan yedi, 14. ve 21. günlerde annelerden istenen video kayıtları ile puanlandırılmıştır.

2.4. Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahale

Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programı, etkileşimli ve nitelikli kitap okumaya yönelik hazırlanmış, 21 strateji, 19 bilgi notu ve beş formdan oluşan bir erken müdahale programıdır. Program, temelde yedi oturumdan oluşmaktadır. Haftada bir veya iki oturum, her oturumda

iki-üç bilgi notu ve strateji çalışılacak şekilde bir planlama yapılmaktadır. NİKO Programı uygulamadan önce, uygulamanın ortasında ve uygulama sonunda geri bildirim vermek amacıyla yetişkin ve çocuk değerlendirilmektedir (Altınır, 2023; Diken vd., 2021).

Nitelikli Kitap Okuma Programında amaç yetişkinlerin etkileşim tarzı ve davranışlarında çocukların gelişimini destekleyecek değişiklikler oluşturmaktır. NİKO Programıyla yetişkinlerin davranışlarındaki değişim doğrudan gözlenebilir. Yetişkinlerdeki davranış değişiklikleri sayesinde çocukların gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenir. Program, sıfır-sekiz yaş arası çocuklar ve ebeveynlerine yönelik hazırlanmıştır. Programda kullanılan stratejiler ve bilgi notları tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar için uygundur (Altınır, 2023; Diken vd., 2021; Yiğit, 2022).

NİKO Programına Dayalı Müdahale süresince “NİKO Stratejileri”, “NİKO Bilgi Notları”, “NİKO Programı Planlama ve İzleme Formu”, “NİKO Programı Uygulamacı Oturum Planı” ve “NİKO Programı Yüz Yüze Uygulama Kılavuzu” eklerinden yararlanılmıştır (Diken vd., 2021). Ayrıca müdahale boyunca kullanılan çocuk kitapları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

NİKO Stratejileri: NİKO Programı 21 stratejiden oluşmaktadır. Stratejilerin ne olduğu, neyi hedeflediği ve nasıl kullanılacağına dair bilgiler programın kullanım kılavuzu içerisinde yer almaktadır. Stratejiler annelere sözel olarak aktarılmıştır. Annelere stratejilere uygun olabilecek videolar izletilmiştir. Annelere model olunarak olumlu ve olumsuz durumlar açıklanmıştır. Ayrıca stratejilerin günlük hayatta nasıl kullanılacağı konuşulmuştur (Altınır, 2023). Annelere birer defter temin edilmiş ve her haftanın stratejisi annelerin defterlerine yapııştırılmıştır.



NİKO Strateji 1: Çocuğu kitapla tanıştırınız.

Çocuğu kitapla tanıştırmak için kitapçılar, kütüphaneler önemli yerlerdendir. Ancak evde de bir kitap köşesinin olması çocuğun kitapla tanışması, kitapla etkileşim fırsatı bulması açısından önemlidir. Çocuğun kitabı eline almasına, incelemesine fırsat veriniz. Çocuk ile kitap aracılığıyla etkileşime girerken onun gelişim özelliklerini göz önüne alınız. Gelişimsel olarak ilk 18-24 aya kadar çocuklar bilmedikleri nesneleri ağızlarına götürme eğilimi sergilemektedir ve bu gelişimsel olarak normaldir. Çocuk kitaba ilgi göstermeye başladığında sayfalarını rastgele çevirmesi ve okuma sırasında resimlerini incelemesi için bekleyiniz ve diğer NİKO PROGRAMI stratejilerini kullanınız.

Şekil 2.2. NİKO Stratejileri örneği

NİKO Bilgi Notları: NİKO Programında toplam 19 adet bilgi notu bulunmaktadır. Bilgi notları, odaklanılan NİKO stratejilerinin neler olduğunu ve neden önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu araştırmada bilgi notları ebeveynlere sözel olarak aktarılmış, günlük hayata nasıl aktarılacağı hakkında konuşulmuştur. Ardından bilgi notları annelerin defterlerine yapııştırılarak kalıcı olmaları sağlanmıştır.



Bilgi Notu 16: Kitap okuma hızı neden önemlidir?

Çocukla birlikte kitap okurken yetişkin, okuma hızını çocuğun gelişim düzeyine ve tepkilerine göre ayarlamalıdır. Çok hızlı ya da çok yavaş okuma çocuğun etkinlikten kopmasına neden olacaktır. Çocuk, sözel dile henüz yeterince hakim olmadığında dil ve düşünceyi eşleştirmek için daha fazla zamana gereksinim duymaktadır. Bu durum sözel dil gelişimi için önemlidir çünkü çocuklar sözcükleri o anki yaşantıyla eşleştirerek sözcükleri edinir ve anlam çıkarabilirler. Okuma sırasında çocuğun okunanlar hakkında tepki vermesi için beklemek ve ilişkili konular hakkında sohbet etmek dikkatlerini daha uzun süre tutmaları ve tekrar etmeleri konusunda etkili olmaktadır.

Şekil 2.3. NİKO Bilgi Notu örneği

NİKO Programı Planlama ve İzleme Formu: Bu form; uygulamacılara yol göstermek için hazırlanmış bir formdur. Uygulama sürecinin düzenli takibini sağlayan bu formda, her

oturumda hangi strateji ve bilgi notlarının kullanılacağına dair bilgilendirmeler yer alır. Ayrıca gerekli notların alınması için boş bir alan da bulunmaktadır. NİKO Programı Planlama ve İzleme Formuna ait bir örnek aşağıda yer almaktadır.

Yetişkinin Adı: A1	Tarih: 22 Mart 2024	Uygulamacı: B. Özge
Ebeveyn ile konuşulan ve ebeveynin dile getirdiği konular (kaygılar, sorunlar vb.):		
A1, Ç1'in dil gelişimi için kitap okumanın gerekli olduğuna inanıyor. Ancak babadan destek göremediği için ailede ortak bir strateji yok.		
Bir önceki oturuma ilişkin dönütler:		
Verilen strateji ve bilgi notlarını düzenli bir şekilde açıp çalıştığını ve işine yaradığını söyledi.		
Bu oturumda çalışılacak NİKO Bilgi Notları:		
1. • Kitap okuma sürecinde sözel olmayan iletişim neden önemlidir?		
2. • Ortak dikkat kurmak neden önemlidir?		
3.		
Bu oturumda çalışılacak NİKO Stratejileri:		
1. Kitap okurken yüz ifadenizi, tonlama, vurgu, işaret etme jest ve mimiklerinizi uygun şekilde kullanınız.		
2. Çocuğun sözlü veya sözsüz iletişim çabalarına yanıt veriniz.		
3.		
Yaşanabilecek sorunlar ve çözüm önerileri (Stratejiler kitap okuma etkinliklerine aktarılırken yaşanabilecek sorunlar vb.):		
Anne Ç1'in okuma sürecinden sıkılmaması için uykusunu almış olduğu, aç olmadığı, keyifli bir zaman diliminde okuyabilir. Anne strateji ve bilgi notlarını düzenli olarak saklamalıdır. Eğer zorlanan bir yer olursa eğitmenle irtibata geçilmelidir.		

Şekil 2.4. NİKO Programı Planlama ve İzleme Formu örneği

NİKO Programı Uygulamacı Oturum Planı: NİKO Programı Uygulamacı Oturum Planı, her oturuma başlamadan önce uygulamacı tarafından doldurulmaktadır. Bu plan, uygulamacıya oturum sırasında odaklanması gereken bilgi notları ve stratejiler hakkında hatırlatmalar yapar. NİKO Programında, oturumlar için önceden belirlenmiş olan bilgi notları ve stratejiler üzerine odaklanılır. Planda, ebeveyn ile yapılan görüşmelerde ele alınan konular, ebeveynin kaygıları, bir önceki oturuma dair geri bildirimler, o oturumda uygulanacak stratejiler ve bilgi notları yer almaktadır. Ayrıca, kitap okuma etkinliklerinde karşılaşılabilecek olası sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri için de gerekli alanlar bulunmaktadır

NİKO Programı Yüz Yüze Uygulama Kılavuzu: NİKO Programı yüz yüze ve çevrimiçi uygulanabilmektedir. Bu doğrultuda programın basamak basamak nasıl uygulanacağını gösteren yüz yüze ve çevrimiçi kılavuz bulunmaktadır. Diken vd. (2021), bu formu takip ederek uygulama yapmanın programın güvenilirliğini arttıracaklarını ifade

etmektedir. Bu nedenle, araştırma kapsamında NİKO Programı Yüz Yüze Uygulama Kılavuzu kullanılmıştır.

Çocuğun adı: Ç1	Yetişkinin adı: A1	Uzunluk: -	Tarih: 01.03.2024			
AŞAMALAR			Uygun değil	Hayır (a)	Kısmen (b)	Evet (c)
HAZIRLIK AŞAMASI: ÇEVRESEL DÜZENLEME VE HAZIRLIK						
<i>NİKO Programı açısından ortam uygun hale getirilir.</i>						
1. Çocuğun gelişimine uygun kitapları ortamda bulundurdum mu?						✓
2. Çocuğun seçebilmesine imkan verecek şekilde ortamda yeterli ve farklı kitabı bulundurdum mu?						✓
3. Belirlenen stratejiler ile uyumlu kitapları ortamda bulundurdum mu?						✓
4. Yazılı materyal (oturum planı vb.) ve/veya varsa videoları hazırladım mı?						✓
5. Bir önceki oturumu kendim gözden geçirdim mi? (Aktarılan stratejiler veya bilgi notları vb.)						✓
1. AŞAMA: GÖZDEN GEÇİRME						
<i>Uzman, önceki oturumda üzerinde durulan strateji ve bilgi noktalarının kitap okuma rutinlerine aktarımı konusunda ebeveynle/yetişkinle konuşur.</i>						
6. Ebeveyni sıcak bir şekilde karşıladım mı?						✓
7. Ebeveyni bir önceki oturum hakkında konuşması için cesaretlendirdim mi?						✓
8. Ebeveyni dikkatlice dinleyerek sohbeti aktif katıldım mı?						✓
9. Ebeveynin katılımı ve ebeveynlik becerilerine ilişkin olumlu ve destekleyici konuştum mu?						✓
2. AŞAMA: BİLGİ VERME						
<i>Uzman, hedeflenen NİKO Stratejileri ve Bilgi Notlarına ilişkin sözel yolla bilgi aktarır.</i>						
10. Oturumun amacını açıkladım mı?						✓
11. Bu oturumdaki NİKO Stratejilerinin neler olduğunu açıkladım mı?						✓
12. Bu oturumdaki NİKO Bilgi Notlarını ve önemini açıkladım mı?						✓
13. Ebeveynlerin anlayacağı bir dil ile konuştum mu?						✓
14. Ebeveynin anlatılanları anlayıp anlamadığını ara sıra soru sorarak ya da söz vererek değerlendirdim mi?						✓
15. Ebeveynin anlatılanlara ilişkin soru sorması, yorum yapması ve diğer kaygılarını söylemesi için cesaretlendirdim ve/veya fırsat verdim mi?						✓
3. AŞAMA: GÖSTERME VE UYGULAMA (UZMAN AŞAMASI)						
<i>Uzman, NİKO Stratejilerini sözel olarak açıkladıktan sonra bu aşamada model olur ve çocuk ile uygulama yapar.</i>						
16. Oturum süresince yanıt verici ve karşılıklı sıra almaya dayalı olarak, çocukla kitap okudum mu?						✓
17. Oturumda odaklanılan NİKO Stratejisini gösterdim mi?						✓
18. NİKO Stratejilerini ebeveyne yüz yüze model olurken detaylıca açıkladım mı?						✓
4. AŞAMA: UYGULATMA VE AÇIKLAMA (EBEVEYN AŞAMASI)						
<i>NİKO Stratejileri ebeveyne uygulanır ve ebeveyn çocuğu ile kitap okurken aynı zamanda stratejiyi ve önemli noktalar açıklar.</i>						
19. Ebeveyn ile çocuğun kitap okuması için ortam yarattım mı?						✓
20. Ebeveyn ve çocuğu kitap okurken stratejileri detaylı bir şekilde açıkladım mı?						✓
21. Ebeveyn ve çocuğu kitap okurken yaptığım açıklamalar süreklilik ve devamlılık gösterdi mi?					✓	
5. AŞAMA: OTURUMU SONLANDIRMA						
<i>Uzman, oturumda aktarılan stratejilerin gün içerisindeki kitap okuma etkinliklerine aktarılması için açıklamalar yapar, ebeveyne bu oturumda odaklanılan NİKO BİLGİ NOTLARI ve NİKO STRATEJİLERİ dokümanlarını verir, paylaşmak istediği videoları ya da video linklerini aktararak oturumu sonlandırır.</i>						
22. Oturumda odaklanılan NİKO Stratejileri, NİKO Bilgi Notları ve NİKO Programı Oturum Planı'nı ebeveyne yazılı ve/veya online ortamda ulaştırdım mı?						✓
TOPLAM PUAN	65				Toplam x 2	Toplam x 3
ÖLÇÜT PUAN (b+c=55)						

Şekil 2.5. NİKO Programı Yüz Yüze Oturum Kılavuzu örneği

NİKO Programına Dayalı Müdahale Boyunca Kullanılan Çocuk Kitapları: Çocuk kitaplarının belirlenmesinde alanda çalışan beş okul öncesi öğretmenleriyle irtibata geçilmiş ve “Öğrencilerinize en çok okuduğunuz beş çocuk kitabı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar incelenmiş, ayrıca kitap satışı yapan bir internet sitesinde en çok satılan çocuk kitapları belirlenmiş ve sonuçta sosyal becerileri konu alan, dört-altı yaş arası çocuklara hitap eden 25 çocuk kitabı araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır (Ek-9).

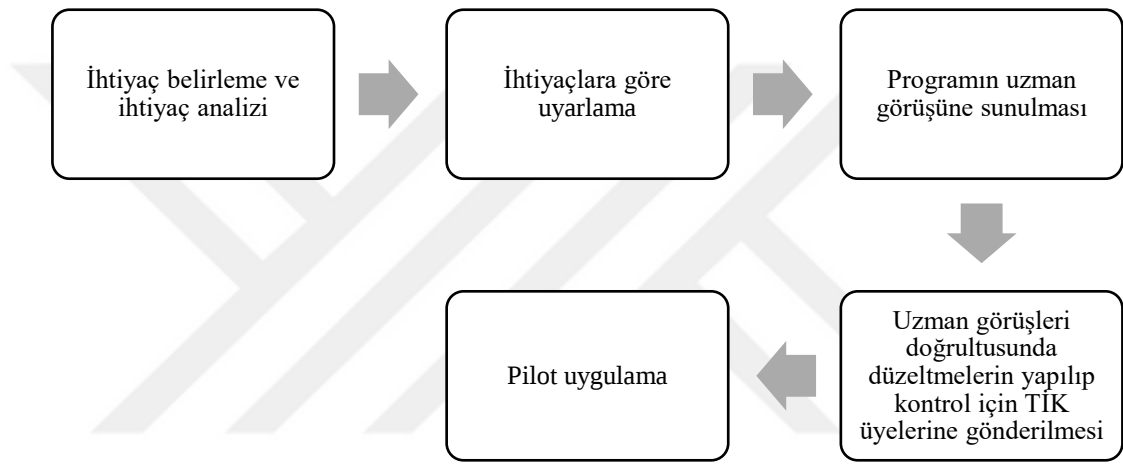
NİKO Programı-Videolar: NİKO Programına Dayalı Müdahalede annelere nitelikli kitap okumayla ilgili doğru-yanlış uygulamaların yer aldığı videolar izletilmiştir. Videolar ortalama iki dakika uzunluğundadır. Videolar izletildikten sonra annelerle uygulamaların doğruluğu ile ilgili konuşulmuştur (Ek-10).

NİKO programı uygulanırken takip edilmesi önerilen altı basamak bulunmaktadır (Diken vd., 2021). Takip edilecek adımlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Çevresel Düzenlemeler ve Hazırlık: Eğitime başlamadan önce; eğitimci çalışma ortamını düzenler. Çocuğun boyuna uygun bir masa-sandalye, çocuğun gelişimine ve çalışılacak stratejilere uygun iki-dört arasında çocuk kitapları getirir. Oturumda izleteceği videolar varsa bu videoların hazırlanması, annelere vereceği strateji ve bilgi notlarını düzenlemesi beklenir.
2. Gözden Geçirme: Eğitimci, çocuk ve anneyi sıcak bir biçimde karşılar. Bir önceki oturumun değerlendirmesini yaparlar. Anneye endişelerini ve beklentilerini sorar, konuşmaya istekli olması için onu cesaretlendirir. Bir önceki oturumda annenin göstermiş olduğu tutumlar övülür.
3. Bilgi Verme: Bu aşamada eğitimci annelere, her oturumda hedeflenen strateji ve bilgi notlarını sözel aktarır. Varsa oturumun hedeflerine uygun videolar izletir ve anneye bu konularla ilgili değerlendirme yapar.
4. Gösterme ve Uygulama: Eğitimci, anneye strateji ve bilgi notlarını açıkladıktan sonra model olur ve çocukla bir uygulama yapar. Oturumda hangi stratejiye odaklanıldıysa, o stratejiyi anneye gösterir ve önemli noktaları açıklar.
5. Uygulama ve Açıklama: Eğitimci çocuk ile çalışarak anneye model olduktan sonra anneye bu stratejileri kendi çocuklarıyla uygulamaları için fırsat tanır. Anne, eğitiminin gösterdiği yöntemleri çocuklarıyla denemeye başlar. Bu süreçte, eğitimci ebeveynlere geri bildirim verir ve stratejilerin doğru bir şekilde kullanılmasını destekler.
6. Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme: Bu aşamada, eğitimci oturumda ele alınan stratejilerin günlük kitap okuma etkinliklerine nasıl entegre edileceği hakkında açıklamalar yapar. Ebeveynlere, bu oturumda odaklanılan konuları özetleyen NİKO Bilgi Notları ve NİKO Stratejileri dokümanlarını verir. Ayrıca, oturumun içeriğiyle ilgili paylaşmak istediği videolar veya video bağlantılarını da aktarır. Bir sonraki oturumun tarihi planlanır. Eğitimci, annelerden bir sonraki oturuma kadar evde kitap okuma uygulamaları yaptıkları videolar ister.

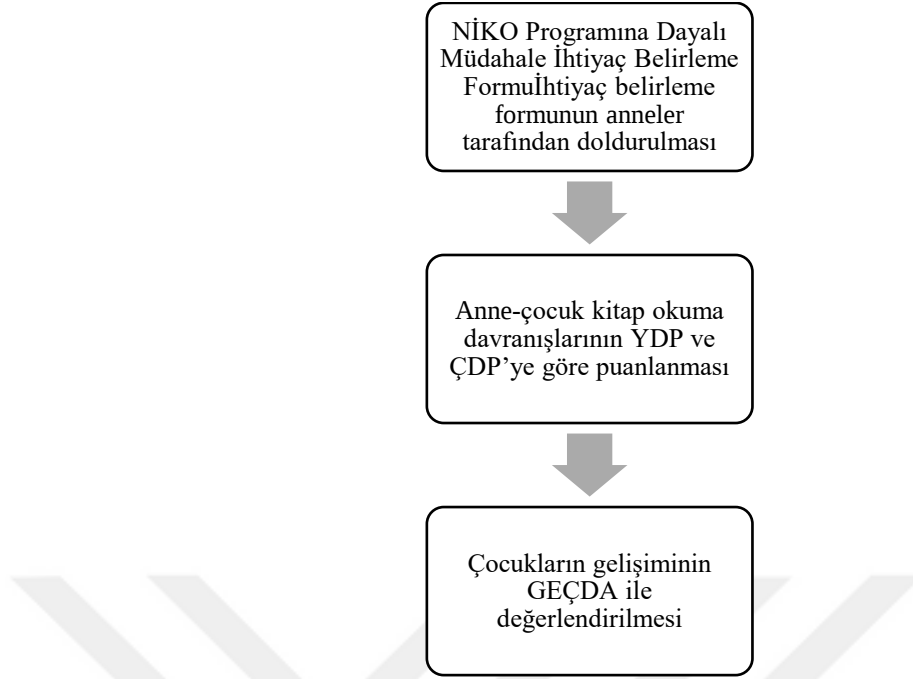
2.4.1. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara ve Ebeveynlerine Uyarılama Süreci

NİKO Programına Dayalı Müdahalenin bu araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle Haziran 2021 tarihinde e-posta yoluyla izin alınmıştır (Ek-11). Ardından araştırmacı Ağustos 2021 tarihinde Pilumunus Danışmanlık tarafından düzenlenen bir tam günlük “NİKO Programı” eğitimine katılım sağlamıştır (Ek-12). Diken vd. (2021) tarafından verilen bu eğitimde öncelikle konu anlatımı yapılmış, ardından örnek videolar izlenmiş, sonrasında soru-cevap bölümü gerçekleştirilmiştir. Eğitimin sonlanmasının ardından NİKO Programı içerisinde yer alan tüm materyal ve değerlendirme araçları araştırmacıya iletilmiştir. Eğitimin tamamlanmasının ardından; programın işitme yetersizliği olan çocuk ve annelere uyarlanması için aşağıdaki adımlar izlenmiştir.



Şekil 2.6. NİKO Programına Dayalı Müdahale uyarlama aşaması

Araştırmacı, NİKO Programına Dayalı Müdahale ile ilgili düzenlemeler yapmak için anneler ve çocuklarla “İhtiyaç Belirleme” çalışmaları yapmıştır. İhtiyaç belirleme çalışmaları programın amaçlarını ve gerçekleşmesi beklenen hedefleri net bir şekilde belirlemektedir (Demirel, 2017). İhtiyaç Belirleme çalışmaları 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk yarıyılında tamamlanmıştır. İhtiyaç Belirleme ve ihtiyaç analizi kapsamında yapılan çalışmalar Şekil 2.7’de gösterilmiştir.



Şekil 2.7. İhtiyaç belirleme kapsamında yapılan çalışmalar

NİKO Programına Dayalı Müdahale İhtiyaç Belirleme Formunun Doldurulması:

Annelerle NİKO Programında yer alan strateji ve bilgi notlarını önem sırasına göre sıralamaları ve NİKOYA Dayalı Müdahalede yer almasını istedikleri konuları açıklamaları istenen bir “İhtiyaç Belirleme Formu” doldurulmuştur. İhtiyaç Belirleme Formundan elde edilen yanıtlara göre genel olarak çocuklarının kitaplara karşı ilgisinin artmasını, çocukların ilgisini çekecek biçimde kitaplar seçmeyi ve çocuklara sevdirmeyi ve kitaplar aracılığıyla çocukların çevreye ve insanlığa duyarlılığının artmasını istemektedir.

YDP-ÇDP’ye Göre Değerlendirme: Ayrıca annelerden evde çocuklarıyla kitap okudukları bir video göndermeleri istenmiş, annelerden gelen videolar doğrultusunda Yetişkin Davranış Profili (YDP) ve Çocuk Davranış Profili (ÇDP) doldurulmuştur. YDP’ne göre anneler “Kitap okuma sırasında etkileşimde bulunmak için çocuğu beklememekte, kitap okurken uygun jest, mimik ve ses tonu kullanmamakta, kitap okurken çocukların sözlü-sözsüz iletişimlerine cevap vermekte zorlanmakta, hızlıca kitabı okumak istemektedir. ÇDP’ne göre ise çocukların okuma esnasında sıra almadıkları, annelerin kitapla ilgili sorduğu sorulara yanıt vermedikleri ve anne kitap okurken kitapla ilgilenmedikleri, kitapla ilgili kavram, nesne, olayları sormadıkları ve annelerin “kitabı beğendin mi” gibi sorularına yanıt vermedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda bu müdahale programında üzerinde durulması hedeflenen davranışlar aşağıdaki gibidir.

Anneler için belirlenen etkileşim davranışları:

1. Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler: Kitap okuma sürecinde, kitabın akışına uygun olarak çocuğun sıra almasını bekler. Bu beklentiye yüz ifadesi, mimikleri veya sözlü olarak ifade eder. Çocuğun merak ve ilgisini gösterdiği durumlarda (örneğin, bakma, resmi işaret etme, ses çıkarma ve/veya soru sorma) çocuğu bekler, yanıtlar ve adlandırır.
2. Yerinde ve doğru sorular sorar: Yetişkin, kitap okuma sırasında çocuğa kitapla ilişkili ve açık uçlu sorular sorar. Soruları çocuğun dil gelişim seviyesine uygun olarak ayarlar. (Örneğin, kitabın sayfasına veya resmine dayalı olarak, dilbilgisel karmaşıklığı çocuğun seviyesine göre düzenler.)

Çocuklar için belirlenen davranışlar:

1. Sıra Alır: Çocuk, kitap okuma sırasında duyduğu sesleri, kelimeleri veya cümleleri dil gelişim seviyesine uygun olarak model alır. Sırası geldiğinde kendini sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade eder.
2. Kitap Okuma Deneyimini Paylaşır: Çocuk, kitap okunurken sürekli olarak işaret eder, adlandırır, hikâye hakkında sorular sorar. Kitap hakkında yorumlar yapar, anlatır ve kitabı başka olaylarla ilişkilendirir.

Çocukların Gelişiminin Değerlendirilmesi: Çocukların GEÇDA dil ve sosyal duygusal gelişim alanları değerlendirildiğinde, 5N-1K sorularına cevap vermekte zorlandığı, zıtlıkları söyleyemedikleri (sıcak/soğuk vb.), bazı eşyaların fonksiyonlarını söyleyemedikleri ve ayakkabı, kedi, terlik ve kuş gibi sözcüklerin benzer/farklılıklarını ifade edemedikleri görülmüştür.

Anneler ve çocuklarla ihtiyaç belirleme çalışmaları tamamlandıktan sonra araştırmacı, “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı 48-72 aylık çocukların dil gelişimi ve sosyal gelişimi” özelliklerini listelemiştir. Elde edilen tüm bulgular doğrultusunda, NİKO Programına Dayalı Müdahaleye bazı eklemeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu işitme yetersizliği olan çocuk ve anneleri olduğu için programa bir oturum daha eklenmiş ve program sekiz oturuma çıkarılmıştır. Ayrıca anne ve çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak programda kullanılmak üzere bilgilendirici notlar, videolar hazırlanmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra program uzman görüşüne sunulmuştur.

2.4.2. Programın Uzman Görüşüne Sunulması

NİKO Programına Dayalı Müdahalenin uzman görüşleri Aralık 2023-Ocak 2024 tarihleri arasında alınmıştır. Uzman görüşü; çocuk gelişimi alanında altı akademisyen, özel eğitim öğretmenliği alanında üç akademisyen, eğitimde program geliştirme alanında bir akademisyen, bir işitme engelliler alan öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni ve bir işitme engelli çocuğu olan çocuk gelişimi lisans mezunu olmak üzere toplam 13 uzmandan alınmıştır. Uzmanlardan, başlama ve uygulama oturumlarını “hedef davranışlar ve kazanımlar”, “materyal”, “öğrenme süreci” ve “ebeveyn katılımı” açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar görüşlerini “uygun” ve “uygun değil” ve öneriler sütunlarına işaretlemiştir.

Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda programın süresi, programda materyal içeriği ve sunum formatı gibi konularda düzenlemeler yapılmıştır. Yenilenen program, çocuk gelişimi alanında uzman akademisyenlerden oluşan Tez İzleme Komitesine (TİK) sunulmuş ve komite tarafından onaylanmıştır. Bu süreçte, program pilot çalışmaya uygun hale getirilmiş ve uygulanabilirliği artırılmıştır. Programda hedeflenen amaçlar aşağıda açıklanmıştır:

1. Çocuk Kitaplarının Gelişimdeki Yeri ve Önemi: İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin, çocuk kitaplarının gelişimdeki yeri ve önemiyle ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamak.
2. Etkileşimli Kitap Okuma Bilgisi: Annelere, etkileşimli kitap okumanın ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını öğretmek.
3. Sözel Olmayan İletişim: Sözel olmayan iletişim ifadelerinin (ses tonu, jest, mimik vb.) etkileşimli kitap okuma sürecindeki yeri hakkında bilgi vermek.
4. Göz Teması ve Ortak Dikkat: Etkileşimli kitap okumada göz teması ve ortak dikkatin önemini vurgulamak.
5. Yaratıcılık: Kitap okuma sürecinde yaratıcı olmanın ve çocuğun merak duygusunu geliştirmenin yollarını öğretmek.
6. Doğru Soru Sorma: Etkileşimli okuma esnasında doğru ve yerinde sorular sormayı öğretmek.
7. Okuma Hızı Ayarı: Okuma hızını çocuğun gelişim düzeyine göre ayarlamanın önemini açıklamak.
8. Duyguları Kontrol Edebilme: Etkileşimli okuma sırasında duygusal düzenlemeyi sağlamak ve iş birliğini geliştirme yöntemlerini öğretmek.

2.4.3. Programın Pilot Uygulaması

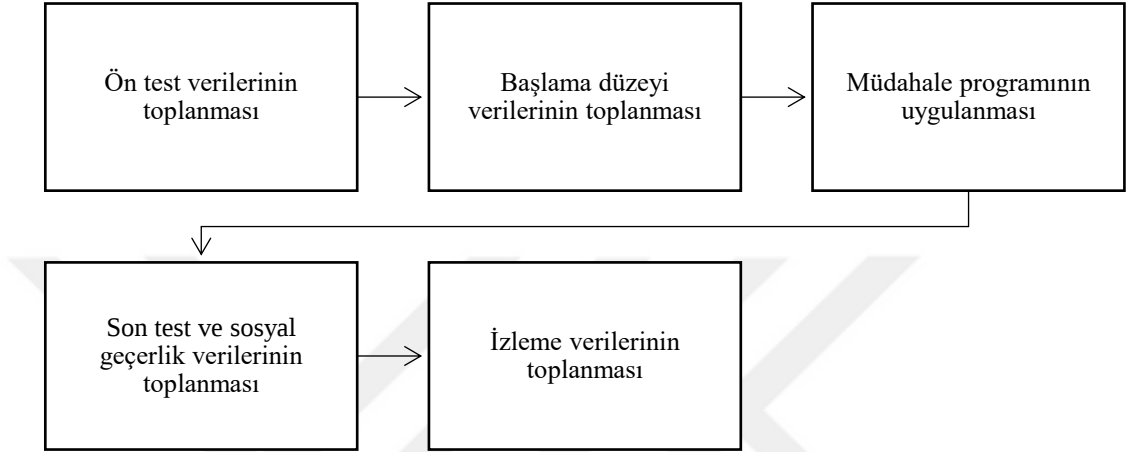
NİKO Programına Dayalı Müdahalenin pilot çalışması Şubat 2024 tarihinde yapılmıştır. Anneyle birlikte sosyodemografik form doldurulmuştur. Pilot çalışmaya, işitme yetersizliği olan takvim yaşı dört yaş bir ay olan bir kız çocuk ve annesi katılmıştır. 34 yaşında, ev hanımı ve ilkokul mezunu ve asgari ücretin üstünde geliri olan annenin tek çocuğu bulunmaktadır. Anne-çocuk etkileşim davranışları, YDP-ÇDP ile değerlendirilmiştir. Annenin YDP'den aldığı puan 18, çocuğun aldığı puan ise yedidir. Çocuğun konuşma becerileri Konuşmayı Anlamli Kullanımının Ölçeği ile değerlendirilmiş ve 18 puan almıştır. Sosyal becerileri değerlendirmek için "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmış ve toplamda 157 puan alınmıştır. İYÇEKÖ-AF'ndan aldığı puan 84'tür. GEÇDA sonuçlarına göre çocuğun dil gelişimi puanı 50, sosyal gelişim puanı ise 51'dir. Pilot çalışma, haftada üç oturum olarak bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin grup oyun odasında yürütülmüştür. Pilot çalışma sonunda uygulamaya yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre;

- Eğitimci anneyle teorik çalışma yaparken, annenin dikkatinin dağılmaması için çocukla rehber öğretmen ilgilenilecektir. Teorik eğitimin bitmesinin ardından, 10 dakikalık bir ara verilip, çocuk ve bir araya gelerek oturumun diğer basamakları tamamlanacaktır.
- NİKO Programının içerisinde yer alan Bilgi Notları ve Stratejileri kaydetmek için annelere bir defter verilecektir. Her oturumun başında annelere verilen bu notlar deftere yapıştırılacak, böylece annelerin kolaylıkla erişebileceği bir belge olmuş olacaktır.
- Oturumların daha verimli geçmesi için annelere çocuğun aç olmaması, uykusuz olmaması ve hasta olmaması hatırlatılacak, böyle bir durum yaşandığında oturumun bir başka tarihe erteleneceği ifade edilecektir.

2.4.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulamaları başlama düzeyi verilerinin toplanmasına Şubat 2024'te başlanmıştır. Uygulama oturumları Mart 2024-Haziran 2024 tarihleri arasında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sınıfında gerçekleşmiştir. Sınıfın içerisinde iki masa, bir masaüstü bilgisayar, iki sandalye ve bir tahta bulunmaktadır. Çocukların boyuna uygun bir masa ve iki sandalye yer almaktadır. Sınıf içerisinde okul öncesi dönemden lise çağına kadar çeşitli kitaplar bulunmaktadır (Ek-13).

Bu araştırmanın uygulama süreci beş aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak anne ve çocuklardan ön test verileri toplanmış, hemen ardından araştırmaya katılan anne-çocukların başlama düzeyleri belirlenmiş, anne ve çocuklara NİKO Programına Dayalı Müdahale uygulanmış, uygulama sonrasında son test ve sosyal geçerlik verilerinin toplanma işlemi yapılmış ve izleme verileri toplanmıştır. Uygulama süreç akışı Şekil 2.8’de gösterilmiştir.



Şekil 2.8. Süreç akışı

Ön Test Verilerinin Toplanması: Araştırmaya katılmaya gönüllü anne ve çocuklarla 6.02.2024-10.02.2024 tarihleri arasında ön test verileri toplanmıştır. Annelerle “İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu” ve “Yetişkin Davranış Profili” ile veriler toplanmıştır. Çocuklarla “Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı”, “Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Çocuk Davranış Profili” ile ön test verileri toplanmıştır.

Annelerden çocuklarıyla kitap okudukları bir video istenmiş, annelerin etkileşim davranışları “YDP”, çocukların etkileşim davranışları ÇDP’ye kodlanmıştır. Daha sonra her anneye randevu verilmiştir. Çocuklara GEÇDA uygulanmıştır. Ardından çocukların sosyal becerileri SBDÖ, konuşma becerileri ise Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Bu iki formda yer alan sorular annelere sorulmuştur.

Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması: Araştırmada öğretim uygulamalarına geçilmeden önce, her bir anne ve çocuk çiftiyle haftada iki gün, eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri, araştırmanın yürütüleceği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sınıfında toplanmıştır. Odaya yerleştirilen bir kamera ile eğitimci,

annelere çocuklarıyla birlikte evde nasıl kitap okuyorlarsa öyle kitap okumalarını söylemiştir. Videoların süresi ortalama sekiz-10 dakika arasındadır (Ek-14).

Nitelikli Kitap Okuma Programına (NİKO) Dayalı Müdahale Programı için başlama düzeyi verileri toplanırken, annelerle kararlı veri elde etmek ön planda tutulmuştur. Annelerle eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. İlk olarak birinci hedef davranış (Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler.) için birinci anneyle kararlı veri elde edilmiştir. Bu kararlı veriyi elde ettikten sonra uygulamaya geçilmiş ve haftada iki gün ikinci hedef davranış (Yerinde ve doğru sorular sorar) için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Aynı zamanda diğer annelerle birinci hedef davranış için başlama düzeyi verilerinin toplanmasına devam edilmiştir. Uygulama süreci, bu şekilde her bir anne ve çocuk çifti için düzenli olarak devam etmiştir. Başlama düzeyi verileri Şubat 2024- Mayıs 2024 tarihleri arasında toplanmıştır.

Başlama düzeyi verilerinin sayısı Çizelge 2.1.'de yer almaktadır.

Çizelge 2.1. “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” hedef davranışı için başlama düzeyi oturum sayıları

Anne-Çocuk	Başlama Düzeyi Oturum Sayıları
A1-Ç1	4
A2-Ç2	10
A3-Ç3	16
A4-Ç4	22

Bu çizelgede, anneler ve çocukların birinci hedef davranışları olan “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ile ilgili başlama düzeyi oturum sayıları verilmiştir. İlk anne-çocuk çiftiyle 4, ikinci çiftle 10, üçüncü çiftle 16 ve dördüncü çiftle 22 oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Anneler için belirlenen ikinci hedef davranış olan “Yerinde ve doğru sorular sorar” için toplanan başlama düzeyi verileri sayıları Çizelge 2.2.'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2. “Yerinde ve Doğru Sorular Sorar” hedef davranışı için başlama düzeyi oturum sayıları

Anne-Çocuk	Başlama Düzeyi Oturum Sayıları
A1-Ç1	6
A2-Ç2	12
A3-Ç3	18
A4-Ç4	24

Çizelge 2.2’de, annelerin “yerinde ve doğru sorular sorar” hedef davranışı için birinci anne-çocuk çiftiyle altı, ikinci çiftle 12, üçüncü çiftle 18 ve dördüncü çiftle 24 başlama düzeyi verisi toplanmış olduğu görülmektedir.

NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Uygulama Oturumları: NİKO Programına Dayalı Müdahalenin uygulama oturumları haftada bir gün toplam sekiz hafta boyunca planlanmıştır. Oturumun basamaklarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca Ek-15’te de uygulama sürecine ait bazı oturumlara yer verilmiştir.



Şekil 2.9. Bilgilendirme basamağı



Şekil 2.10. Gösterme ve uygulama basamağı



Şekil 2.11. Uygulama ve açıklama basamağı



Şekil 2.12. Ödevlendirme basamağı

Her oturumun sonunda, NİKO Programı kapsamında yer alan “ödevlendirme” basamağı doğrultusunda, anne ve çocuklardan haftada iki kez çocuklarıyla birlikte kitap okudukları videolar istenmiştir. Annelerin gönderdiği videolar hem mesaj yoluyla hem de her oturumda geri bildirimlerle değerlendirilmiştir (Ek-16). Müdahale programı, yoğun olarak annelerle uygulandığı için hedef davranışlardan birine geçmeden önce annelerin üç oturum arka arkaya %80 başarı göstermesi temel alınmıştır (Diken vd., 2021).

NİKO Programına Dayalı Müdahalede oturum adları, içerikleri ve oturumun amaçları Çizelge 2.3.’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.3. NİKO programına dayalı müdahale oturumları

Oturum Numarası	Oturumun Adı	İçerik	Amaçlar
	Başlama Düzeyi	Serbest Okuma Saati	
	Başlama Düzeyi	Serbest Okuma Saati	
	Başlama Düzeyi	Serbest Okuma Saati	
1. Oturum	NİKO'nun İlk Adımları	Annelerle işitme yetersizliği ve kitap okumanın önemi konuşulacak, çocukları kitaplarla tanıştırmamanın gerekliliği ve rehberliğin önemi vurgulanacak.	İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin, çocuk kitaplarının gelişimdeki yeri ve önemiyle ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamak.
2. Oturum	Kitaplarla Tanışma	Etkileşimli kitap okumanın ne olduğu ve önemi açıklanacak, annelerin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun kitap seçebilme becerileri desteklenecek.	Annelere, etkileşimli kitap okumanın ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını öğretmek.
3. Oturum	Etkileşimli Kitap Okuma Teknikleri	Sözel olmayan iletişim ifadeleri (ses tonu, jest, mimik vb.) ve ortak dikkatin önemine vurgu yapılacaktır.	Sözel olmayan iletişim ifadelerinin (ses tonu, jest, mimik vb.) etkileşimli kitap okuma sürecindeki yeri hakkında bilgi vermek.
4. Oturum	Annenin Rehberliği	Göz kontağı kurmanın, çocuğun çıkardığı seslere tepki vermenin ve karşılıklı taklidin öneminden bahsedilecek.	Etkileşimli kitap okumada göz teması ve ortak dikkatin önemini vurgulamak.
5. Oturum	Kitap Sevgisini Keşfetmek	Çocuğun kitap okuma davranışlarını onaylama yöntemleri, yaratıcı olmanın önemi ve çocuğun merak duygusunu geliştirme yöntemleri açıklanacak.	Kitap okuma sürecinde yaratıcı olmanın ve çocuğun merak duygusunu geliştirmenin yollarını öğretmek.
6. Oturum	Okuma Serüvenimiz	Çocuğa yerinde ve doğru sorular sorarak kitap okuma sürecine dahil etmenin, güven ve empati gelişimini desteklemenin önemi anlatılacaktır.	Etkileşimli okuma esnasında doğru ve yerinde sorular sormayı öğretmek.
7. Oturum	Kitaplarla Bağ Kurma	Kitap okuma hızının çocuğun gelişim düzeyine göre ayarlanmasının gerekliliği ve bu durumun çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisi açıklanacak.	Okuma hızını çocuğun gelişim düzeyine göre ayarlamamanın önemini açıklamak.
8. Oturum	Okuma Yolculuğumuzun Sonu	Öğrenmede tekrar yapmanın önemi, duygusal düzenleme ve iş birliği süreçlerinde kitap okumanın yeri ve önemi vurgulanacak.	Etkileşimli okuma sırasında duygusal düzenlemeyi sağlama ve iş birliğini geliştirme yöntemlerini öğretmek

1. Oturum: NİKO'nun İlk Adımları

Bu oturumda, anne ve çocuğun program ile tanışmaları sağlanarak, programın temel ilkeleri ve süreçleri hakkında annelere bilgilendirme yapılmıştır. Eğitim ortamı, dikkat dağıtıcı

unsurlardan arındırılmış, böylelikle anne ve çocuğun programa uyum sağlamaları hedeflenmiştir. Aşağıda oturumda izlenen adımlar sıralanmıştır:

- *Gözden Geçirme:* Anne ve çocukla tanışıldıktan sonra, müdahale programı hakkında anneye genel bilgi verilmiştir. Oturumların hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği, düzenli katılımın önemi ve kullanılacak materyaller hakkında detaylı bir konuşma yapılmıştır. Ayrıca, annenin bu eğitimden ve süreçten beklentileri öğrenilerek, programın hedefleri ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir.
- *Bilgi Verme:* Oturumda, bilgilerin aktarımı için ppt sunumları, NİKO bilgi notları ve stratejileri kullanılmıştır. Anneyle işitme yetersizliği ve bu yetersizliğin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri üzerine bir ppt sunumu gerçekleştirilmiş ve bu sunumda ele alınan konular hakkında konuşulmuştur. Dil gelişiminde yaşanan gecikmeleri önlemek amacıyla, kitap okumanın önemi vurgulanmış; çocuğun yaşadığı çevrede kitapların bulunmasının ve çocuğun seçimlerine saygı duymanın gerekliliği açıklanmıştır. Ardından, anneye NİKO Programı'nda kullanılan bir video izletilmiş ve bu videoda sıra almanın önemi ve anne-çocuk etkileşimi tartışılmıştır.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, anneye model olabilmek amacıyla “etkileşimde sıra alma” stratejisini kullanarak çocukla birlikte kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu esnada anneye, stratejiye dair sorusu olup olmadığı sorulmuş ve bir sonraki adıma geçilmiştir.
- *Uygulama ve Açıklama:* Anneden, bu oturumda bahsedilen stratejilere uygun olarak çocuğuyla kitap okuma etkinliği yapması istenmiştir. Anne ve çocuğun sıra alma etkileşim davranışları “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda anneye geri bildirim verilmiştir.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Oturumun sonunda, anneye anlamadığı noktalar olup olmadığı sorulmuş ve varsa soruları cevaplanmıştır. Bir sonraki oturumun tarihi ve saati kararlaştırıldıktan sonra, anneden haftada iki kez çocuklarıyla birlikte kitap okuma videolarını göndermesi istenmiştir. Anneler, bilgi notları ve stratejileri defterlerine yapıştırarak teslim almışlardır.

2. Oturum: Kitaplarla Tanışma

Bu oturumda, annelere etkileşimli kitap okuma stratejilerinin temelleri ve çocukların gelişim düzeyine uygun kitap seçiminin önemi anlatılmıştır. Eğitimci, gerekli materyalleri

önceden hazırlamış ve etkinlik sırasında kullanılacak nitelikli ve niteliksiz kitapları sınıfa getirmiştir. Oturumda izlenen basamaklar aşağıda özetlenmiştir:

- *Gözden Geçirme:* İlk oturumun değerlendirilmesi yapılarak, anneye birlikte önceki oturumda ele alınan konular gözden geçirilmiştir. Anne tarafından gönderilen kitap okuma videoları incelenmiş ve anneye bu videolar üzerinden geri bildirimde bulunulmuştur.
- *Bilgi Verme:* Anneye, “Etkileşimli kitap okuma nedir ve neden önemlidir?”, “Gelişimsel düzeye uygun kitap seçimi” ve “Etkileşimde bulunurken sıra almanın önemi” konularında bilgi aktarımı yapılmıştır. Bu bilgiler, ppt sunumları aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca, annelere dört-altı yaş grubuna uygun olan ve olmayan beşer kitap verilmiş ve bu kitapları uygunluklarına göre sınıflandırmaları istenmiştir.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, anneye model olmak amacıyla, bu oturumda anlatılan “etkileşimde bulunurken sıra alma” stratejisini kullanarak çocukla birlikte kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Okuma sırasında önemli görülen noktalar üzerinde durulmuş ve anneye stratejiyle ilgili soruları yanıtlanmıştır.
- *Uygulama ve Açıklama:* Bu aşamada, anneden çocuğuyla birlikte, öğrendiği “sıra alma” stratejisini uygulayarak kitap okuması istenmiştir. Anne ve çocuğun etkileşim davranışları “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiş ve ardından anneye geri bildirim verilmiştir.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Bir sonraki oturumun gün ve saati kararlaştırılmıştır. Anneye, evde çocuğuyla birlikte okuması için kitaplar verilmiş ve haftada iki kez, beş-on dakika arasında kitap okuma videolarını göndermesi istenmiştir.

3. Oturum: Etkileşimli Kitap Okuma Teknikleri

Bu oturumda, anneye etkileşimli kitap okuma sırasında sözel olmayan iletişim ifadelerinin (ses tonu, jest, mimik, vurgu, tonlama vb.) kullanımı ve bu tekniklerin etkileşim sürecine katkıları anlatılmıştır. Eğitimci, oturum öncesinde gerekli materyalleri hazırlamış ve sunum için kullanılacak ppt sunumları, videolar, ayrıca dört-altı yaş çocuk kitapları temin edilmiştir. Oturumda izlenen adımlar aşağıda açıklanmıştır:

- *Gözden Geçirme:* Anne ile bir önceki oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. Anne tarafından gönderilen kitap okuma videoları izlenmiş ve anneye bu videolarla ilgili geri bildirimde bulunulmuştur. Annenin varsa endişeleri dinlenmiş ve bir sonraki basamağa geçilmiştir.
- *Bilgi Verme:* Bu oturumda, etkileşimli kitap okuma sürecinde sözel olmayan iletişim ifadelerinin önemine dair bilgi verilmiştir. Eğitimci, bu ifadelerin nasıl kullanılabileceğini anlatmış, ardından anneye geleneksel kitap okuma ile ilgili bir video izletilmiştir. Videodan yola çıkarak, kitap okuma sırasında sözel olmayan iletişim ifadelerinin nasıl etkili kullanılabileceği tartışılmıştır.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, sözel olmayan iletişim ifadelerinin kitap okuma sırasında nasıl kullanılabileceğine dair bir okuma etkinliği gerçekleştirerek anneye model olmuştur. Anneye bu tekniklerle ilgili soruları sorulmuş ve yanıtlanmıştır.
- *Uygulama ve Açıklama:* Bu aşamada, anneden çocuğuyla birlikte, oturumda ele alınan sözel olmayan iletişim ifadelerini kullanarak kitap okuması istenmiştir. Anne ve çocuğun etkileşim davranışları “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiş ve kodlanmıştır.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Bir sonraki oturumun gün ve saati kararlaştırılmıştır. Anneye, haftada iki kez, beş-on dakika arasında kitap okuma videolarını göndermesi istenmiştir.

4. Oturum: Annenin Rehberliği

Oturumda kullanılacak sunum (power point), NİKO Bilgi Notları ve stratejiler hazırlanmıştır. Eğitimci, dört-altı yaşa uygun çocuk kitapları getirmiştir. Oturumda izlenen adımlar şunlardır.

- *Gözden Geçirme:* Anne sıcak bir şekilde karşılanmış, ardından bir önceki oturum ve annelerin gönderdiği videolar değerlendirilmiştir. Varsa annelerin soruları yanıtlanmıştır.
- *Bilgi Verme:* Dördüncü oturumda, annelere “ortak dikkatin önemi” ve “etkileşimli kitap okurken göz teması kurma” konularında bilgi verilmiş ve bu konuların önemine dair bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bir önceki oturumda ele alınan “sözel olmayan iletişim becerileri” ile ortak dikkat ve göz teması kurma arasındaki bağlantılar üzerinde durulmuştur.

- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, “ortak dikkatin önemi” ve “etkileşimli kitap okurken göz teması kurma” konularını uygulamalı olarak göstermek amacıyla çocukla bir okuma gerçekleştirmiş ve anneye model olmuştur. Ayrıca, annenin varsa soruları yanıtlanmıştır.
- *Uygulatma ve Açıklama:* Anneden, çocuğuyla birlikte sıra alma, göz teması ve ortak dikkat stratejilerini kullanarak kitap okuması istenmiştir. Okuma sırasında anne ve çocuğun performansı “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” ile kaydedilmiş ve ardından anneye geri bildirim verilmiştir.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Uygulamalar tamamlandıktan sonra annenin soruları yanıtlanmış, gelecek oturum için gün ve saat belirlenmiştir. Ayrıca, haftada iki gün, beş-on dakika süren kitap okuma videolarının gönderilmesi istenmiştir.

5. Oturum: Kitap Sevgisini Keşfetmek

Oturumda kullanılacak materyaller önceden hazırlanmış ve eğitimci, dört-altı yaş grubuna uygun kitapları oturuma getirmiştir. Bu oturumda, annelere çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma sürecinde etkili soru sorma ve çocuğun davranışlarını doğru isimlendirme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Oturumda izlenen adımlar şu şekildedir:

- *Gözden Geçirme:* Önceki oturumda yapılan uygulamalar ve ödevler gözden geçirilmiş, annelerin soruları yanıtlanmıştır.
- *Bilgi Verme:* Bu oturumda annelere “yerinde ve doğru zamanda soru sorma” ve çocuğun okuma esnasındaki davranışlarını isimlendirme becerilerini kazandırmak hedeflenmiştir. Bu amaçla, anneden eğitmeniye bir kitap okuması istenmiş ve bu süreçte annenin soru sorma becerisi gözlemlenmiştir. Ardından, anneye bu becerilerle ilgili bir sunum yapılmıştır.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, çocukla birlikte bir kitap okumuş ve okuma sırasında doğru zamanda doğru sorular sorarak anneye model olmuştur. Aynı zamanda, çocuğun davranışlarını isimlendirerek annenin dikkatini bu konuya çekmiştir.
- *Uygulatma ve Açıklama:* Anneden, çocuğuyla birlikte kitap okuması istenmiş ve bu süreçte annenin “yerinde ve doğru sorular sorma” becerisi ile çocuğun “kitap okuma sırasında aktif katılım” becerileri gözlemlenmiş ve ilgili forma kaydedilmiştir.

- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Bir sonraki oturumun gün ve saati belirlenmiştir. Ayrıca, annelerden evde çocuklarıyla kitap okuma sırasında “yerinde ve doğru zamanda soru sorma” ve “kitap okuma sırasında aktif katılım” pratikleri yapmaları istenmiştir.

6. Oturum: Okuma Serüvenimiz

Oturum için gerekli materyaller önceden hazırlanmış olup, eğitimci dört-altı yaş grubuna uygun kitaplar getirmiştir. Bu oturumda, annelere çocuklarıyla kitap okuma sırasında doğru zamanda açık uçlu sorular sorma ve çocuğun kitap okuma deneyimlerini paylaşmasını teşvik etme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Oturumda izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır:

- *Gözden Geçirme:* Annelerle birlikte, önceki oturumlar incelenmiş ve göndermiş oldukları videolar üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır. Annenin soruları yanıtlanmıştır.
- *Bilgi Verme:* Altıncı oturumda, kitap okuma esnasında annenin çocuğa doğru zamanda açık uçlu sorular sormasının önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, annelerle çocukların kitap okuma deneyimlerini paylaşmalarına yönelik örnek çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, annelere çocuklarına hangi soruları sorabilecekleri ve çocuklarının yanıtlarını nasıl çeşitlendirebilecekleri konusunda teknikler açıklanmıştır.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, çocukla birlikte kitap okuma etkinliği yaparak anneye “yerinde ve doğru sorular sorma” ve “çocuğun kitap okuma deneyimini paylaşması” konusunda model olmuştur.
- *Uygulatma ve Açıklama:* Anne, çocuğuyla birlikte soru sorma ve çocuğun deneyimlerini paylaşmasına yönelik bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu süreç, eğitimci tarafından “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” na kaydedilmiş ve ardından anneye geri bildirimde bulunulmuştur.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Bir sonraki oturumun gün ve saati kararlaştırılmıştır. Anneden, evde çocuğuyla kitap okurken yerinde ve doğru zamanda soru sorma ve aktif katılım becerilerini pratik etmeleri istenmiştir.

7. Oturum: Kitaplarla Bağ Kurma

Oturum, annelerin çocuklarıyla daha etkili kitap okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda oturumda kullanılacak olan materyaller hazırlanmıştır. Aşağıda oturumda izlenen adımlar sıralanmıştır:

- *Gözden Geçirme:* Anne sıcak bir şekilde karşılanmış ve bir önceki oturumun değerlendirilmesi yapılmıştır. Anneye, gönderdiği ödev videolarıyla ilgili geri bildirim verilmiştir.
- *Bilgi Verme:* Bu oturumda, kitap okuma hızının çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak ayarlanmasının önemi üzerinde durulmuştur. Eğitimci, anneye “hızlı”, “yavaş” ve “gelişim düzeyine uygun” hızlarda kitap okumuş ve anne ile hangi hızın çocuğu için en uygun olduğu tartışılmıştır. Ayrıca, konu ile ilgili bir video izlenmiş ve videodaki anne-çocuk etkileşimi üzerine konuşulmuştur.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitimci, çocuğun gelişimsel durumunu göz önünde bulundurarak uygun bir hızda kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Anne ile bu hızın uygunluğu tartışılmıştır. Eğitimci, aynı zamanda yerinde ve doğru sorular sorarak annenin bu beceriyi pekiştirmesini sağlamayı amaçlamıştır.
- *Uygulama ve Açıklama:* Bu aşamada, annenin yerinde ve doğru sorular sorma becerisi ile çocuğun kitap okuma sırasında aktif katılım becerileri değerlendirilmiştir. “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” ile anne ve çocukların hedef davranışları değerlendirilmiştir. Anneye, okuma hızını ayarlama konusunda geri bildirim verilmiştir.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Gelecek oturumun günü ve saati kararlaştırılmıştır. Annelerden, evde çocuklarıyla kitap okurken yerinde ve doğru zamanda soru sorma ve okuma sürecine aktif olarak katılma pratiği yapmaları istenmiştir.

8. Oturum: Okuma Yolculuğumuzun Sonu

Bu oturum, etkileşimli okuma sürecini tamamlayarak, annelerin öğrendikleri becerileri pekiştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Aşağıda oturumda izlenen adımlar sıralanmıştır:

- *Gözden Geçirme:* Anneyle birlikte program boyunca yapılan oturumlar gözden geçirilmiş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır. Annelerin ödev olarak gönderdiği videolar incelenmiş ve geri bildirim verilmiştir.
- *Bilgi Verme:* Bu oturumda, etkileşimli okuma sırasında duyguları kontrol edebilmenin önemi üzerinde durulmuştur. Anneden eğitmeniye bir kitap okuması istenmiş, bu esnada eğitmeni, anneye karşı öfkeli, sıkılmış ve isteksiz davranışlar sergilemiştir. Ardından, annenin bu davranışlar karşısındaki duyguları ve düşünceleri hakkında konuşulmuştur. Daha sonra, kitap okuma sırasında duyguları kontrol edebilme ile ilgili bir sunum yapılmış ve annenin soruları cevaplandırılmıştır.
- *Gösterme ve Uygulama:* Eğitmeni, sekiz yaşında tipik gelişen bir çocukla kitap okuma uygulaması yapmıştır. Çocuk, kitap okurken istenmeyen duygu ve davranışlar sergilediğinde, bu durumlara nasıl doğru tepki verileceğiyle ilgili anneye model olunmuştur.
- *Uygulama ve Açıklama:* Anneden çocuğuyla bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmesi istenmiştir. Okuma sırasında annenin yerinde ve doğru sorular sorma, çocuğun ise kitap okurken aktif katılım becerileri başta olmak üzere diğer becerileri gözlemlenmiş ve Hedef Davranışları Değerlendirme Formuna kaydedilmiştir. Annenin performansı ile ilgili geri bildirim verilmiştir.
- *Sonlandırma/Planlama ve Ödevlendirme:* Son oturumda, annelerle bugüne kadar yapılan tüm oturumlar genel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Anneden son kez haftada iki kere video göndermesi istenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme, son testler ve izleme verilerinin toplanmasıyla ilgili planlama yapılmıştır.

Son Test Verilerinin Toplanması: NİKÖ Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan bir hafta sonra annelerin etkileşim davranışları, etkileşimli kitap okuma ile ilgili farkındalıkları ve çocukların dil gelişimi, sosyal becerileri ve etkileşim davranışları değerlendirilmiştir.

İzleme Verilerinin Toplanması: İzleme verileri, NİKO Programına Dayalı Müdahale anne-çocuk çiftleriyle sonlandıktan sonra yedi, on dört ve yirmi birinci günlerinde toplanmıştır. Annelerden belirlenen günlerde çocuklarıyla birlikte kitap okuma oturumlarının beş ila on dakikalık videolarını göndermeleri istenmiştir. Bu videolar aracılığıyla anne ve çocukların davranışları, Yetişkin Davranış Profili (YDP) ve Çocuk Davranış Profili (ÇDP) temel alınarak türetilmiş “Hedef Davranış Değerlendirme Formları” aracılığıyla puanlanmıştır. Dört anne ve çocuk çiftinden toplamda on iki izleme verisi toplanmıştır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması: Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale her anne-çocuk çiftiyle tamamlandıktan bir hafta sonra, annelerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek ve sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla kurumda ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda uygulamacıya ve programa yönelik sorular yer almaktadır. Aynı zamanda görüşmenin akışına bağlı olarak ek sorular da sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde annelere görüşmenin amacı anlatılmış, yazılı ve sözlü olarak onamları alınmıştır. Görüşmelerde izin veren annelerden ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

2.4.5. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Bir araştırmada güvenirlilik, “bağımlı değişken için aynı süreçlerin, ölçme yollarının kullanılması ile aynı sonuçların elde edilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2011). Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale için uygulama ve gözlemciler arası olmak üzere iki basamakta güvenirlilik verileri toplanmıştır. Araştırmada bir adet gözlemci yer almıştır.

Gözlemci, uygulama ve gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin toplanmasında araştırmacı ile çalışmıştır. Gözlemci Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden 1990 yılında mezun olmuştur. Kamuda aktif olarak 30 yıl boyunca “İşitme Engelliler Öğretmeni” olarak görev yapmış, özel eğitim alanında uzman öğretici yetiştirme programları düzenlemiş, işitme cihazları, rehabilitasyon hizmetleri, gelişimsel değerlendirme araçları kullanım sertifikası alma gibi eğitim programlarına katılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul İşitme Engelliler İçin Türkçe Ders Kitabı yazmıştır. İşitme Engelliler ile ilgili alanyazında çeşitli kitap bölümleri mevcuttur. Araştırmacı ve gözlemcinin işbirliğiyle güvenirlilik verileri toplandıktan sonra, araştırmada uygulama güvenirliliğinin nasıl sağlandığı aşağıda açıklanmıştır.

2.4.5.1. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmada, Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale oturumlarının planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacıyla Uygulama Güvenirliği verileri toplanmıştır. Veriler toplanırken “NİKO Programı” içerisinde yer alan “NİKO Programı Yüz Yüze Oturum Kılavuzu” kullanılmıştır. Annelerle yürütülen sekiz haftalık eğitim oturumlarının %30’u (12 oturum) İşitme Engelliler Alan Öğretmenine verilmiş,

“NİKO Programı Yüz Yüze Oturum Kılavuzunda yer alan puanlamaya göre puanlanmıştır. “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100” formülü kullanılarak hesaplama yapıldığında uygulama güvenilirliği %96 olarak hesaplanmıştır.

2.4.5.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri, anne ve çocukların “hedef davranışları” ve araştırmanın sosyal geçerliğini tespit etmek için yapılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler” başlıkları altında toplanmıştır.

Hedef Davranışlara İlişkin Veriler: Anne ve çocukların hedef davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmaya katılan dört anne-çocuk için başlama, uygulama ve izleme oturumları olmak üzere toplam 220 oturum gözlem verisi toplanmıştır. Her anne-çocuk çifti için ayrı ayrı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Anne-çocuk çiftlerinin toplam oturum sayıları Çizelge 2.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 2.4. Anne-çocuk çiftlerinin toplam oturum sayıları

Anne-Çocuk Çiftleri	Başlama (Toplam)	Uygulama	İzleme	Toplam
A1-Ç1	10	24	3	37
A2-Ç2	22	24	3	49
A3-Ç3	34	24	3	61
A4-Ç4	46	24	3	73

Çizelge 2.4’te birinci anne ve çocuk için 37, ikinci anne ve çocuk çifti için 49, üçüncü anne ve çocuk için 61, dördüncü anne ve çocuk için 73 veri toplandığı görülmektedir. Her çiftin oturumunun %30’u gözlemciye verilmiş ve gözlemciden verileri “Uygun-Uygun Değil” şeklinde kodlaması istenmiştir. Birinci çift için başlama düzeyinden 11, ikinci çift için 14, üçüncü çift için 18 ve dördüncü çift için 21 veri kodlanmıştır. Bu doğrultuda, elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri Çizelge 2.5.’te gösterilmiştir.

Çizelge 2.5. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Anne-Çocuk Çifti	Toplam Oturum Sayısı	Gözlemciler Arası Güvenirlik (%)
A1-Ç1	11	90, 91
A2-Ç2	14	92, 86
A3-Ç3	18	100, 00
A4-Ç4	21	95, 24

Çizelge 2.5. incelendiğinde birinci çift için %90, ikinci çift için %92,86, üçüncü çift için %100, dördüncü çift için ise %95,24 gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Kazdın (2011)'e göre gözlemciler arası güvenilirliğin %80 ve üzerinde olması gerekmektedir. Bu bilgiden hareketle, tüm anne-çocuk çifti için güvenilirlik verilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Ait Gözlemciler Arası Güvenirlik: Araştırmaya katılan annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmış, ardından araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yapılan görüşmeler, araştırmacı ve gözlemci tarafından betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlere ait güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $[(\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})) \times 100]$ formülü yardımıyla hesaplanmıştır. Buna göre Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

İşitme yetersizliğine sahip iki-altı yaş arası çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını belirlemek için bir ölçek geliştirmek ve NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocuk ve annenin etkileşim davranışlarına, çocukların dil gelişimlerine ve çocukların sosyal becerilerine etkisini saptamak amacıyla yürütülen bu çalışmada karma desen kullanıldığı için hem nicel hem de nitel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan analiz yöntemleri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Geliştirilen ölçeğin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows ve AMOS programlarından yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı ve iki yarı test güvenirligi yöntemleriyle incelenmiştir. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Alemdar ve Kahraman, 2023).

Tek denekli araştırmalarda veri analizi görsel analiz yöntemiyle yapılmaktadır (Rakap, 2015; Wolery ve Harris, 1982). Bu yöntemde, bağımlı değişkene ilişkin veriler dikey ekseninde (oran, sıklık, süre vb.) gösterilirken araştırmada kullanılan zaman boyutları yatay ekseninde (ders saati, gün, hafta, gözlem oturumları vb.) yer alır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada da anne ve çocukların belirlenen hedef davranışları görsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Oturumlardan elde edilen veriler sayısallaştırılarak grafiğe işlenmiştir. Yatay ekseninde “oturum sayıları,” dikey ekseninde ise “anne ve çocukların doğru davranış yüzdelerine” yer verilmiştir.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre gruplandırılır ve bu gruplamalar doğrultusunda yorumlanarak sunulur. Amaca yönelik bulgular düzenlenmiş ve açıklanmış bir şekilde okuyucuya aktarılır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Annelerle yapılan görüşmeler temalara ve kodlara ayrılmış, annelerin sorulara verdikleri yanıtlara örnekler sunulmuştur.

2.6. Araştırmanın İ Geçerliğinin Sağlanması

Denekler arası çoklu başlama modeli, tek denekli araştırmalar içerisinde i geçerliği yüksek olan bir desendir (Tekin İftar, 2018, s:202) Araştırmanın i geçerliğini sağlamak için kontrol altına alınan etmenler aşağıda açıklanmıştır.

- Olgunlaşma etkisini kontrol altına almak için katılımcılardan başlama düzeyi verileri toplanmıştır.
- Anne ve çocukların araştırmanın bağımlı değişkenini etkileyecek etkileşim temelli kitap okuma programlarına katılmamaları için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenleriyle iletişime geçilmiştir. Bu yolla dış etmenlerin etkisi kontrol altına alınmıştır.
- Verilerde beklenmedik bir değişim olduğunda annelerle görüşmeler yapılmış ve bu durumun sebepleri incelenmiştir. Aynı zamanda anne ve çocuklarla stratejilerin çalışılmasına devam edilmiştir.

- Uygulamaya başlamadan bir hafta önce çalışmanın gerçekleştirileceği ortamda anne ve çocuklarla kısa bir tanışma ve serbest okuma etkinliği yapılmış ve bu sayede yapay ortam etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

2.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 30/05/2022 tarihli ve 10/103 sayılı karar ile etik onay alınmıştır (Ek-17). Ankara'da işitme yetersizliği alanında özel eğitim ve rehabilitasyon programı olan Altındağ, Yenimahalle, Sincan ve Etimesgut ilçelerindeki altı kurum belirlenmiştir. Çalışmanın uygulanacağı kurumlardan izin alınmış ve kurum yetkililerine araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir (Ek-18). Araştırmanın ölçek geliştirme boyutuna katılan annelere “Annelere Yönelik Aydınlatılmış Onam Formu” (Ek-19), NİKO Programına Dayalı Müdahaleye katılan anne ve çocuklar için de “NİKO Programına Dayalı Müdahale İçin Aydınlatılmış Onam Formu” (Ek-20) imzalatılarak yazılı onamları alınmıştır.

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın ölçek geliştirme çalışması 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, iki-altı yaş arası işitme yetersizliği olan çocuk sahibi annelerle sınırlıdır. NİKO Programına Dayalı Müdahale ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden, dört altı yaş arası, işitme yetersizliği tanısı olan, dil gelişimi ve sosyal becerilerde desteğe ihtiyacı olan ve işitme cihazı ile cihazlandırma sürecini tamamlamış, ikinci bir engeli olmayan çocuklar ve bu çocukların annelerine uygulanan müdahale ile sınırlıdır. Ayrıca NİKO Programına Dayalı Müdahale tek denekli araştırma desenlerinden deneklerarası çoklu başlama modeliyle desenlendiği için çalışmadan elde edilen bulgular genellenebilirlik açısından sınırlıdır.

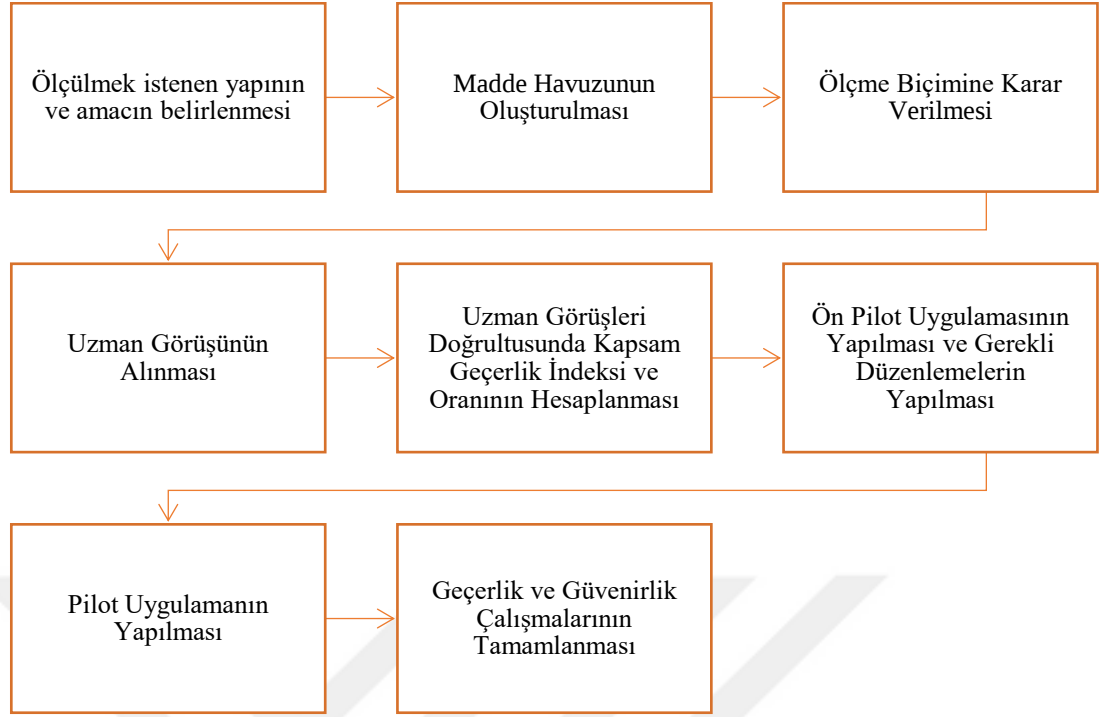
3. BULGULAR

NİKO Programına Dayalı Müdahalenin iki-altı yaş arası işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmanın bulguları bu bölümde yer almaktadır. Bulguların veriliş sırası aşağıdaki gibidir.

- İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Bulgular
- NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular
- NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular
- NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocuk ve Annelerin Etkileşim Davranışları ve ÇDP-YDP'ye Etkisine Yönelik Bulgular
- NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Etkileşimli Kitap Okumaya Dair Bilgi ve Farkındalığına Yönelik Bulgular
- Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale ile İlgili Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları

3.1. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Annelerin etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu için Büyüköztürk vd. (2018) ve DeVellis (2022)'in önermiş olduğu basamaklar takip edilmiştir. Bu basamaklar Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Ölçek geliştirme basamakları

Ölçülmek İstenen Yapının ve Amacın Belirlenmesi: Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin amacı, iki-altı yaş arası işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi ve farkındalıklarını belirlemektir.

Madde Havuzu Oluşturma Aşaması: Ölçeğin yapısının ve amacının belirlenmesi aşamasından sonra, ikinci önemli aşama “madde havuzu oluşturma” aşamasıdır. Madde havuzu oluşturulurken, ilgili konuyla ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılması gerekmektedir. Yine tutum, inanç gibi özelliklerin ölçülmesinde hedeflenen kitleden küçük bir grupla “odak grup görüşmesi” yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında da konuyla ilgili literatür taranmış, odak grup görüşmesi yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018; DeVellis, 2022). Odak grup görüşmesi iki-altı yaş arası işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan annelerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu odak grup görüşmesinde, iki-altı yaş arası işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Ankara’da, işitme yetersizliğine yönelik eğitim programı bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan çocuk sahibi 10 anne araştırmaya dahil edilmiştir. Annelere araştırmanın amacı anlatılmış, görüşmeler araştırmaya katılmaya gönüllü annelerle Kasım 2022 tarihinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin bir toplantı salonunda üç gün boyunca gerçekleştirilmiştir.

Annelerle yapılan odak grup görüşmesi için “Anne Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Araştırmacı, ilgili alan yazını tarayarak Anne Görüşme Formunda yer alabilecek soruları belirlemiştir. İlgili sorular hazırlandıktan sonra, çocuk gelişimi alanından dört akademisyene, bir işitme engelliler alan öğretmenine, özel eğitim öğretmenliği alanından bir akademisyene, ölçme ve değerlendirme alanından bir akademisyene uzman görüşü için gönderilmiştir. Uzmanlar, görüşme formunda yer alan soruları “amaca uygunluk, dil ve anlam yönünden uygunluk” açısından değerlendirmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda sorulara son hali verilmiş, formda toplam sekiz soru yer almıştır. Bu sorular “İşitme engelli çocuğunuza kitap okumayla ilgili ne düşünüyorsunuz?, Sizce işitme engelli çocuklara kitap seçerken dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?, Sizce işitme engelli çocuğunuza kitap okumak için en uygun yaş hangisidir?, Sizce işitme engelli çocuğunuza kitap okumak için en uygun zaman dilimi hangisidir?, İşitme engelli çocuğunuza kitap okurken hangi yöntemlerden yararlanıyorsunuz?, İşitme engelli çocuğunuza kitap okurken sorun yaşıyor musunuz?, Bu sorunları çözerken neler yapıyorsunuz?, Etkileşimli kitap okuma ile ilgili ne düşünüyorsunuz? ve “Sizce etkileşimli kitap okumak işitme engelli çocuğunuzun gelişimine nasıl katkı sağlar?” olarak belirlenmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra yedi yaşında işitme yetersizliğine sahip bir çocuğu olan anneyle “ön pilot görüşme” yapılmış, soruların anlaşılabilirliği ölçülmüştür. Anneyle yapılan bu görüşmede, soruların tümünün anlaşılır olduğu görülmüş ve 10 anneyle odak grup görüşmeleri tamamlanmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara Çizelge 3.1’de yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Annelerle yapılan görüşmelere dair frekans ve yüzde dağılımları

Değişken	n	%
Kitap Okumayla İlgili Düşünceler		
Dil Gelişimini Destekleyici	5	50
Gelişimi Açısından Faydalı	3	30
Dinleme Becerisi Açısından Faydalı	2	20
Kitap Seçerken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar		
Dikkat Çekici ve Resimli Olmalı	7	70
Yaşına ve Gelişim Düzeyine Uygun Olmalı	3	30
Kitap Okumak İçin En Uygun Yaş		
Bebeklikten itibaren	6	60
İki-beş yaşları arasında	4	40
Kitap Okumak İçin En Uygun Zaman Dilimi		
Akşam Uyumadan Önce	6	60
Gündüz Vakti	4	40
Kitap Okurken Yararlanılan Yöntemler		
Oyunlardan Yararlanma	5	50
Taklitlerden Yararlanma	3	30
Duyguları Göstererek Okuma	2	20
Kitap Okurken Yaşanan Sorunlar		
Dikkat Süresiyle İlgili Yaşanan Sorunlar	6	60
İlgisini Çekmediği İçin Yaşanan Sorunlar	4	40
Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Düşünceler		
Dil ve İletişim Becerilerini Güçlendirir	4	40
Dinleme ve Anlama Becerisini Güçlendirir	2	20
Gelişimi Açısından Faydalı Etkinlik	2	20
Çocuklarla Her Zaman Yapılması Gereken Aktivite	2	20
Etkileşimli Kitap Okumanın İşitme Yetersizliği Olan Çocuğa Faydaları		
Dil ve Konuşma Gelişimini Destekler	5	50
Sosyal Gelişimini Destekler	3	30
Yetişkinlikte de okumayı sevdirebilir	2	20

Annelerin yarısının kitap okumanın dil ve konuşma yönünden faydalı olduğunu ifade ettiği; çoğunun kitap seçerken dikkat çekici ve resimli kitaplar tercih ettiği, bebeklik döneminden itibaren çocuğa kitap okunmasını ve kitap okumak için en uygun zaman aralığının akşam uyumadan önce olduğunu belirttiği; yarısının kitap okurken oyunlardan yararlandıkları, çoğunun kitap okurken çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasına bağlı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Annelerin birçoğu etkileşimli kitap okumanın çocukta dil ve iletişim becerilerini güçlendirdiğini, yarısı ise etkileşimli kitap okumanın işitme yetersizliği olan çocuklarının dil ve konuşma gelişimini destekleyeceğini ifade etmişlerdir (Çizelge 3.1.).

İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu için ilgili literatür taraması ve odak grup görüşmesi sonrasında 52 maddelik bir “Ölçek

Madde Havuzu” oluşturulmuştur. Schinka vd. (2013) da madde havuzundaki maddelerin sayısının ölçekteki madde sayısından iki-beş kat fazla olması gerektiğini savunmaktadır.

Ölçme (Derecelendirme) Biçimine Karar Verilmesi: Likert ölçekler, düşünce, tutum ve inançları ölçen ve özellikle eğitim bilimleri ve psikoloji alanında sıklıkla kullanılan değerlendirme ölçekleridir (DeVellis, 2022; Joshi vd., 2015; Kadan, 2021). Likert tipi ölçeklerde ikili, üçlü, dördü, beşli, altılı, yedili kategoriler bulunmaktadır, ancak en ideal kategori sayısı beştir (Erkuş, 2003). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu da beşli likert tipte hazırlanmıştır. Derecelendirme “1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formuna Yönelik Geçerlik Çalışması: İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun geçerliğine yönelik olarak kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ele alınmıştır.

Kapsam Geçerliği: Ölçeğin madde havuzu, toplam 52 maddeden oluşmaktadır ve ölçülmek istenen özelliği karşılayıp karşılamadığını, deyimisel ve anlamsal açıdan ölçebilme düzeyinin ne derece olduğunu belirlemek amacıyla farklı alanlarda görevli 14 uzman ve bir annenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların branşları aşağıda açıklanmıştır.

- Çocuk Gelişimi alanında beş akademisyen
- İşitme Engelliler Alan Öğretmeni olarak iki öğretmen
- Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde iki akademisyen
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışma deneyimi olan iki çocuk gelişimci
- Odyoloji bölümünde akademisyen bir odyolog
- Ölçme ve değerlendirme alanında bir akademisyen
- Türkçe Öğretmenliği bölümünde bir akademisyen
- İşitme yetersizliği olan çocuk sahibi bir anne

Uzmanlardan, her bir maddeyi “uygun”, “revize edilmeli” ve “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri Şubat 2023 tarihinde alınmıştır ve bu görüşler doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanmıştır. KGO, Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir ve 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranları uzman

sayısına göre değişmektedir. Veneziano ve Hooper (1997)'e göre, 15 uzman için bu oranın minimum değeri 0,49'dur. Çizelge 3.2.'de, ölçeğin maddelerine ilişkin KGO'na yer verilmiştir.

Çizelge 3.2. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-anne formu madde havuzuna ait kapsam geçerlik oranı

M: Madde	Uygun	Revize edilmeli	Uygun değil	KGO
m1	14	1	0	0,87
m2	7	8	0	-0,07
m3	8	1	6	0,07
m4	10	5	0	0,33
m5	14	1	0	0,87
m6	12	3	0	0,60
m7	13	2	0	0,73
m8	14	1	0	0,87
m9	10	1	4	0,33
m10	6	0	9	-0,20
m11	6	1	8	-0,20
m12	14	1	0	0,87
m13	12	0	3	0,60
m14	10	2	3	0,33
m15	11	0	4	0,47
m16	14	1	0	0,87
m17	15	0	0	1,00
m18	10	1	4	0,33
m19	12	3	0	0,60
m20	13	2	0	0,73
m21	11	4	0	0,47
m22	14	1	0	0,87
m23	11	0	4	0,47
m24	14	1	0	0,87
m25	8	1	6	0,07
m26	8	3	4	0,07
m27	13	2	0	0,73
m28	10	0	5	0,33
m29	15	0	0	1,00
m30	8	0	7	0,07
m31	12	0	3	0,60
m32	11	0	4	0,47
m33	6	0	9	-0,20
m34	15	0	0	1,00

Çizelge 3.2. (Devam) İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-anne formu madde havuzuna ait kapsam geçerlik oranı

M: Madde	Uygun	Revize edilmeli	Uygun değil	KGO
m35	11	0	4	0,47
m36	14	1	0	0,87
m37	13	2	0	0,73
m38	14	1	0	0,87
m39	14	1	0	0,87
m40	12	3	0	0,60
m41	13	2	0	0,73
m42	11	0	4	0,47
m43	15	0	0	1,00
m44	15	0	0	1,00
m45	14	1	0	0,87
m46	14	1	0	0,87
m47	10	0	5	0,33
m48	11	0	4	0,47
m49	15	0	0	1,00
m50	14	1	0	0,87
m51	15	0	0	1,00
m52	15	0	0	1,00

Çizelge 3.2. incelendiğinde KGO değeri 0,49'un altında kalan toplam 21 madde olduğu görülmektedir. Bu 21 madde (m2, m3, m4, m9, m10, m11, m14, m15, m18, m21, m23, m25, m26, m28, m30, m32, m33, m35, m42, m47, m48) ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta, taslak form 31 maddeden oluşmaktadır.

Çizelge 3.3.'te İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu Kapsam Geçerlik Oranları görülmektedir.

Çizelge 3.3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-anne formu kapsam geçerlik oranları

M: Madde	Uygun	Revize Edilmeli	Uygun Değil	KGO
m1	14	1	0	0,87
m5	14	1	0	0,87
m6	12	3	0	0,60
m7	13	2	0	0,73
m8	14	1	0	0,87
m12	14	1	0	0,87
m13	12	0	3	0,60
m16	14	1	0	0,87
m17	15	0	0	1,00
m19	12	3	0	0,60
m20	13	2	0	0,73
m22	14	1	0	0,87
m24	14	1	0	0,87
m27	13	2	0	0,73
m29	15	0	0	1,00
m31	12	0	3	0,60
m34	15	0	0	1,00
m36	14	1	0	0,87
m37	13	2	0	0,73
m38	14	1	0	0,87
m39	14	1	0	0,87
m40	12	3	0	0,60
m41	13	2	0	0,73
m43	15	0	0	1,00
m44	15	0	0	1,00
m45	14	1	0	0,87
m46	14	1	0	0,87
m49	15	0	0	1,00
m50	14	1	0	0,87
m51	15	0	0	1,00
m52	15	0	0	1,00
KGİ=0,84				

Çizelge 3.3.'e göre, KGO değeri 0,49'un altında kalan 21 madde çıkarıldıktan sonra 31 maddeden oluşan İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun geriye kalan maddeleri üzerinden KGO ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Buna göre, İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun kapsam geçerlik indeksinin 0,84 olduğu tespit edilmiştir.

Ön Pilot Çalışma: Ölçeğin ön pilot çalışmasında iki-altı yaş arası işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan 10 anne ile çalışılmıştır. Ankara’da bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden gerekli izin alınarak araştırmanın kriterlerine uygun 10 anne ile Mart 2023 tarihinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Annelere araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmaya katılmaya gönüllü annelerden yazılı onam alınmıştır. Veriler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin toplantı salonunda, iki gün boyunca yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ölçekte bulunan 31 madde annelere ortalama 25 dakikada uygulanmıştır. Annelerle çalışılırken soruların anlaşılabilir olduğu görüldüğü için ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Pilot Çalışma: Ölçek geliştirmenin bir diğer basamağı olan pilot çalışma, Büyüköztürk vd. (2018) tarafından, bir ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğe yönelik istatistiksel analizler yapılmadan önce daha büyük bir örneklem grubuyla yapılması olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu ile ilgili pilot çalışmaya, Mart 2023-Mayıs 2023 tarihlerinde çocuğu Ankara ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 250 anne katılmıştır. Araştırmaya katılmaya izin veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle iletişime geçilmiş ve iki-altı yaş arası işitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelere araştırmanın amacı anlatılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden annelerle “Aydınlatılmış Onam Formu” doldurulmuş ve ölçek soruları yanıtlanmıştır. Pilot çalışmada ölçeğin doldurulması ortalama 25 dakika sürmüştür. Annelerden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows ve AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapı Geçerliliği: Bir özelliğin veya psikolojik bir yapının ölçme aracıyla ne oranda ölçülebildiği yapı geçerliliği olarak tanımlanmaktadır (Seçer, 2018). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunda yapı geçerliliği için Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği- Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) geliştirilmesi sürecinde literatür incelemesi, madde havuzu oluşturma ve uzman görüşleri alma adımları sonrasında, tasarlanan 31 maddelik formun yapı geçerliliğinin tespiti amacıyla geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, veri toplanan 250 kişilik örneklem içerisinde 125 kişilik bir grup üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Kline, faktör analizi gerçekleştirirken örneklem büyüklüğünün 100’e kadar indirilebileceğini belirtmektedir (Akt.

Çokluk vd., 2023: 206). Araştırmanın evreni ve örnekleme ulaşmadaki zorluklar da dikkate alınarak bu örneklem büyüklüğü yeterli görülmüştür.

AFA için normallik büyük önem taşımaktadır (Çokluk vd., 2023, s:207-208). Bu nedenle öncelikle, toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 31 maddelik taslak formun ortalama puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çizelge 3.4.'te taslak forma ait normal dağılım bulguları görülmektedir.

Çizelge 3.4. 31 maddelik taslak forma ait normal dağılım bulguları

	n	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	S. Hata	İstatistik	S. Hata
31 Maddelik Taslak Form Puanı	125	-0,203	0,217	-0,662	0,430

Çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla $-0,203 \pm 0,217$ ve $-0,662 \pm 0,430$ olarak saptanmıştır (Çizelge 3.4). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,00$ aralığında olmasının normal dağılımı gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2023, s:40). Bu nedenle, normal dağılımın olduğu sonucuna varılmış ve AFA işlem adımlarına başlanmıştır.

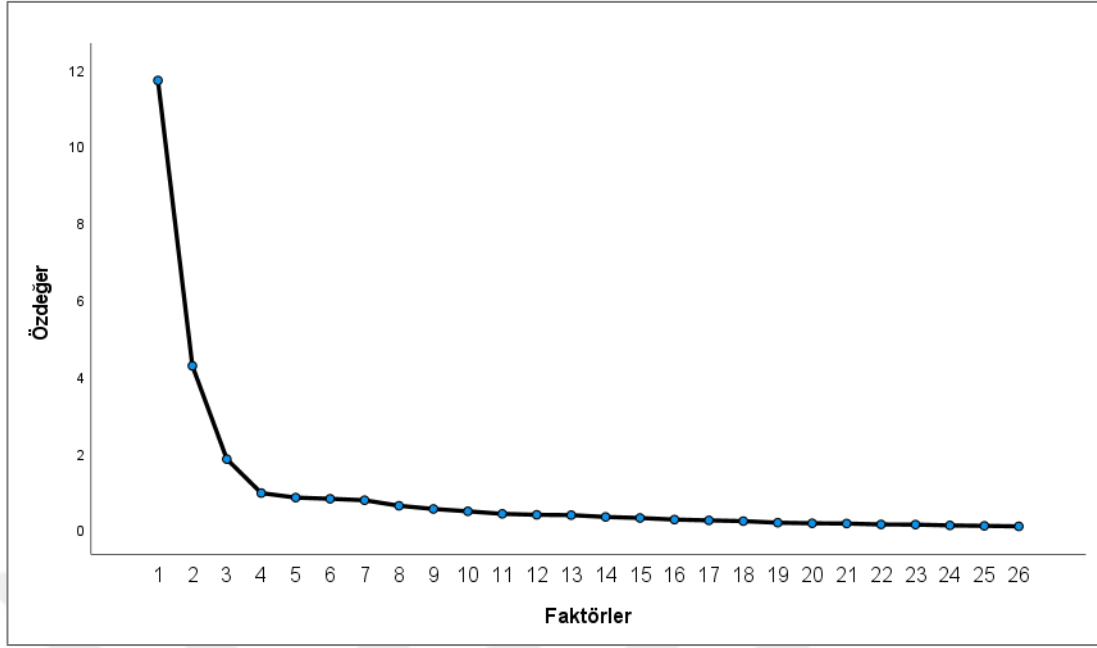
Faktör analizi sürecinde, faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi (Principal Components Analysis) kullanılmış, döndürme işlemi ise eğik döndürme (oblique rotation) altında doğrudan oblimin yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu tercihlerin nedeni, temel bileşenler analizinin ölçülmek istenen konunun temel boyutlarını ortaya çıkarmak için oldukça kullanışlı olması (Çokluk vd., 2023, s:198) ve faktörler arasında ilişkilerin var olduğu varsayımına dayalı analizlerde, faktör yapılarını daha doğru bir şekilde ortaya koymak için eğik döndürmenin önerilmesidir (Büyüköztürk, 2023, s:136; Çokluk vd., 2023, s: 204).

AFA'ya geçmeden önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Bu inceleme, örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. KMO değerinin 0,50'nin üzerinde olması, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu; Bartlett Küresellik Testinin anlamlı sonuç vermesi ise verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygunluğunu ifade eder (Çokluk vd., 2023, s:207-208). Analiz sonucunda KMO değeri 0,885 olarak bulunmuş ve Bartlett Küresellik Testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(465)=3380,628$; $p<0,001$). Bu bulgular, faktör analizi için gerekli koşulların sağlandığını göstermektedir.

Analizin bir sonraki aşamasında, ortak varyans (communalities) değerleri, belirlenen faktör sayısı, bu faktörlere ait öz değerler, varyanslar ve açıklanan toplam varyans ile maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Bu süreçte şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Maddelerin ortak varyansa katkısını gösteren ortak varyans değerlerinin 0,30'dan büyük olması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017, s: 78).
- Ölçeğin geçerli kabul edilebilmesi için açıkladığı toplam varyansın %40'tan fazla olması gereklidir. Ancak, eğer ölçek tek faktörlü ise bu değer %30'a kadar düşürülebilir (Çokluk vd., 2023, s:197).
- Maddelere ait faktör yüklerinin 0,30 veya üzerinde olması önerilir (Çokluk vd., 2023, s:194).
- Ölçekte binişik madde bulunmaması için faktör yükleri arası farkın 0,10'dan büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2023, s:135).

Bu ölçütlere göre yapılan inceleme sonuçlarına göre, her bir maddenin ortak varyans değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu ve beklenen şartları sağladığı belirlenmiştir. Özdeğeri birin üzerinde olan (Çokluk vd., 2023, s:192) beş faktör tespit edilmiştir ve bu faktörlerin açıklanan toplam varyansı %70,718 olarak hesaplanmıştır. Ancak faktör yükleri incelendiğinde, binişik maddeler tespit edilmiştir ve sorun oluşturan maddeler sırasıyla 22, 3, 4, 23 ve 12. maddeler olmak üzere tek tek (analiz tekrarlanarak) ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından, toplam beş maddenin çıkarılmasıyla birlikte ölçek 26 maddeye düşmüş ve bu haliyle ölçek, tüm beklenen şartları sağlamıştır. Bu aşamadaki sonuçlara göre, KMO değeri 0,899 olarak bulunmuş ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(325)=2918,021$; $p<0,001$). Ortak varyans değerleri ve faktör yükleri incelendiğinde, minimum değerlerin altında kalan herhangi bir madde bulunmamıştır. Ayrıca binişik madde özelliği gösteren herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise üç faktör ile %68,340 olarak tespit edilmiştir. Bu noktada, faktör sayısını doğrulamak amacıyla yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelenmiştir (Şekil 3.2).



Şekil 3.2. Yamaç-birikinti grafiği (scree plot)

Şekil 3.2 incelendiğinde, bir, iki ve üçüncü noktalardan sonra belirgin düşüşler görülmektedir; ancak dördüncü noktadan itibaren eğrinin yatay bir seyir izlediği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu noktadan sonra bileşenlerin (faktörlerin) varyansa katkısı oldukça küçüktür ve birbirine yakındır. Bu durum, faktör sayısının üç olduğunu doğrulamaktadır (Çokluk vd., 2023, s:231). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun derecelendirmesinin yanında faktörler belirlenmiştir. Faktörlerin isimlendirilmesinde, Ekici (2012) tarafından önerildiği gibi, “açık ve anlaşılır olma” ile “birden fazla yargı taşımama” ilkelerine dikkat edilmiştir. Faktörlere ait adlar, bu doğrulama süreci sonunda, özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, ölçek faktörleri sırasıyla “Okumaya Yönelik Genel Tutum,” “Gelişimsel Etkiler” ve “Etkileşimli Okuma Davranışları” olarak adlandırılmıştır. Faktör isimlerine karar verilme sürecinde, üç TİK üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Çizelge 3.5.’te İYÇEKÖ-AF’nun AFA sonucu ortaya çıkan nihai faktör yapısına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Çizelge 3.5. AFA sonucundaki faktör yapısı ve maddelere ait faktör yükleri

Maddeler	Ortak Varyans	Faktörler		
		1 Okumaya Yönelik Genel Tutum	2 Gelişimsel Etkiler	3 Etkileşimli Okuma Davranışları
m10	0,706	0,884		
m8	0,773	0,876		
m11	0,669	0,823		
m1	0,572	0,796		
m2	0,600	0,792		
m6	0,565	0,671		
m7	0,631	0,626		
m9	0,591	0,601		
m5	0,443	0,442		
m21	0,437	0,423		
m27	0,792		0,937	
m28	0,807		0,902	
m29	0,760		0,891	
m26	0,760		0,869	
m31	0,776		0,848	
m30	0,710		0,821	
m25	0,722		0,821	
m24	0,688		0,729	
m20	0,747			0,932
m16	0,792			0,889
m19	0,707			0,836
m15	0,726			0,827
m18	0,745			0,827
m13	0,730			0,787
m17	0,725			0,769
m14	0,594			0,556
Faktörün Özdeğeri		11,693	4,253	1,822
Faktörün Açıkladığı Varyans (%)		44,974	16,359	7,007
Açıklanan Toplam Varyans (%)			68,340	

* KMO=0,899; Bartlett Küresellik Testi $\chi^2(325) = 2918,021$; $p < 0,001$.

AFA kapsamında ayrıca faktörler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları da incelenmiştir. Bu inceleme, ölçek maddelerinin hepsinin olumlu yapıda olmasından dolayı, etkileşimli kitap okumaya dair bilgi ve farkındalıkların farklı boyutlarını temsil eden faktörlerin pozitif ilişki göstermesi beklentisine dayanmaktadır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.6.'da sunulmuştur.

Çizelge 3.6. Faktörler arası ilişkiler

Faktörler	(1)	(2)	(3)
Okumaya Yönelik Genel Tutum (1)	1,000	0,529**	0,646**
Gelişimsel Etkiler (2)		1,000	0,289**
Etkileşimli Okuma Davranışları (3)			1,000

** p<0,01.

Çizelge 3.6. incelendiğinde, faktörler arasındaki ilişkilerin tamamı pozitif (aynı yönde) olduğu görülmektedir. Okumaya Yönelik Genel Tutum faktörü ile Gelişimsel Etkiler ve Etkileşimli Okuma Davranışları faktörleri arasındaki ilişkiler orta düzeyde ($0,29 < r < 0,70$) iken Gelişimsel Etkiler faktörü ile Etkileşimli Okuma Davranışları faktörü arasındaki ilişki zayıf düzeyde ($r < 0,30$) ancak orta düzeye çok yakın olarak tespit edilmiştir.

AFA Sonrası İç Tutarlılığa İlişkin Güvenirlik Bulguları: İYÇEKÖ-AF'nun geçerli özellikler gösterdiğinin tespitinden sonra ayrıca Cronbach Alfa analizi yapılarak iç tutarlılığına ilişkin güvenirliliği incelenmiştir. Bu bulgulara Çizelge 3. 7.'de yer verilmiştir.

Çizelge 3.7. AFA sonrası Cronbach Alfa ve madde – toplam puan korelasyonu bulguları

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde – Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
m1	107,4960	149,849	0,595	0,945
m2	107,4400	152,394	0,619	0,944
m5	107,2800	154,268	0,612	0,944
m6	107,4000	152,468	0,654	0,944
m7	107,3520	150,698	0,721	0,943
m8	107,3040	152,697	0,733	0,943
m9	107,5440	149,621	0,702	0,943
m10	107,3680	152,944	0,664	0,944
m11	107,3120	152,716	0,653	0,944
m13	107,7600	145,377	0,703	0,944
m14	107,3440	152,889	0,716	0,943
m15	107,5840	149,551	0,687	0,943
m16	107,5360	148,880	0,719	0,943
m17	107,5520	149,959	0,747	0,943
m18	108,0080	145,411	0,678	0,944
m19	107,8000	147,516	0,636	0,945
m20	107,8240	149,340	0,559	0,946
m21	107,3520	153,617	0,618	0,944
m24	107,1760	155,388	0,585	0,945
m25	107,1200	156,219	0,591	0,945
m26	107,1040	156,884	0,528	0,945
m27	107,1120	157,600	0,489	0,946
m28	107,0880	156,710	0,560	0,945
m29	107,1440	156,979	0,503	0,946
m30	107,1040	156,900	0,559	0,945
m31	107,0960	157,265	0,550	0,945
Toplam Madde Sayısı			26	
Cronbach Alfa			0,946	

Çizelge 3.7.'ye göre, İYÇEKÖ-AF'nun genel olarak güvenirlik katsayısı 0,946 olarak bulunmuştur. Alan yazında 0,90 ve üzerindeki değerler “mükemmel” olarak değerlendirildiğinden, ölçeğin genel olarak mükemmel düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (George ve Mallery, 2020, s:244). Ayrıca yine Çizelge 3.7.'de görüldüğü üzere, her bir madde silindiğinde Cronbach Alfa ve madde-toplam puan korelasyonları da incelenmiştir. Yapılan analizler, herhangi bir madde silindiğinde ölçeğin güvenirlik katsayısının artmayacağını ve ölçeğin mevcut haliyle en iyi sonucu verdiğini göstermiştir. Madde-toplam puan korelasyonlarına bakıldığında, tüm değerlerin pozitif olduğu ve en küçük değer 0,489 olduğu görülmüştür. Bu korelasyon değerleri, ölçek maddelerinin ölçek toplam puanı ile uyumunu göstermekte ve yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olmaları halinde ölçme aracındaki

maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda değerlerin 0,30 ve üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2023, s:184). Sonuç olarak, ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğuna ve madde-toplam puan güvenilirliği şartlarını sağladığına karar verilmiştir.

Genel olarak iç tutarlığa ilişkin bulguların incelenmesinden sonra ayrıca faktörlere ait Cronbach Alfa güvenirlik bulguları da incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 3.8.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.8. AFA Sonrası faktörlere ait Cronbach Alfa bulguları

Faktörler	n	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	İki Yarı Güvenirliği
Okumaya Yönelik Genel Tutum	125	10	0,917	0,794
Gelişimsel Etkiler	125	8	0,951	0,826
Etkileşimli Okuma Davranışları	125	8	0,935	0,808
Ölçek Geneli	125	26	0,946	0,777

Çizelge 3.8.'de Cronbach Alfa katsayıları Okumaya Yönelik Genel Tutum faktörü için 0,951, Gelişimsel Etkiler faktörü için 0,935 ve Etkileşimli Okuma Davranışları faktörü için 0,946 olarak tespit edilmiştir. Buna göre faktörlerin tamamı, güvenirlikleri 0,90'ın üzerinde olduğu için “mükemmel” düzeyde değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2020, s:244).

Ölçeğin tamamı için hesaplanan iki yarı (split-half) güvenirliği korelasyon katsayısı $r = 0,794$ olarak bulunmuştur. Faktörler için hesaplanan korelasyon katsayıları ise sırasıyla $r = 0,826$; $r = 0,808$ ve $r = 0,777$ olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğini değerlendirmek için genellikle korelasyon katsayısının 0,70'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2023). Bu bağlamda, tüm değerlerin 0,70'in üzerinde olması, ölçme aracının iki yarı arasında yüksek düzeyde bir tutarlık sahip olduğunu göstermektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Bulguları: AFA ve güvenirlik şartlarının sağlandığının tespit edilmesinin ardından, geliştirilen ölçeğin faktör yapısının doğrulanması amacıyla 125 kişilik yeni bir örneklem üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, AFA ve ardından yapılan güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen 26 maddelik formun ortalama puanına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bulgular Çizelge 3.9.'da gösterilmektedir.

Çizelge 3.9. DFA öncesi normal dağılım bulguları

	n	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	S. Hata	İstatistik	S. Hata
AFA Sonucu Ulaşılan Form Puanı	125	-0,114	0,217	-0,827	0,430

Çizelge 3.9'a göre, çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla $-0,114 \pm 0,217$ ve $-0,827 \pm 0,430$ olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2023, s:40) bu değerlerin $\pm 1,00$ aralığında olmasını normal dağılımın göstergesi olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, normal dağılımın olduğuna karar verilmiş ve DFA'ya geçilmiştir.

DFA ile AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü ve toplam 26 maddeden oluşan yapının doğrulanması amaçlanmıştır. Bu doğrulama sürecinde, ölçeğin uyum iyiliği indeksleri ve faktör yükleri için belirlenen minimum gereksinimler dikkate alınmıştır. Uyum indekslerinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan ölçütler arasında CMIN/Sd (Ki-Kare/serbestlik derecesi uyumu), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), TLI (NNFI) (Tucker-Lewis Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) bulunmaktadır (Çokluk vd., 2023: s:271-272).

Yapılan DFA sonucunda, her bir faktöre üçer adet olmak üzere toplam dokuz adet modifikasyon yapıldığında, herhangi bir madde silinmeden üç faktör ve 26 maddeden oluşan modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Çizelge 3.10.'da uyum iyiliği indekslerine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Çizelge 3.10. DFA uyum indeksleri bulguları

İndeks	Beklenen Uyum Değerleri		Tespit Edilen Değerler	Sonuç
	Mükemmel	Kabul Edilebilir		
CMIN/Sd	$\leq 3,00$	$\leq 5,00$	1,702	Mükemmel
GFI	$0,95 \leq$	$0,90 \leq$	0,768	Yaklaşık
AGFI	$0,90 \leq$	$0,85 \leq$	0,717	Yaklaşık
CFI	$0,95 \leq$	$0,90 \leq$	0,920	Kabul Edilebilir
IFI	$0,95 \leq$	$0,90 \leq$	0,921	Kabul Edilebilir
TLI	$0,95 \leq$	$0,90 \leq$	0,909	Kabul Edilebilir
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,10$	0,075	Kabul Edilebilir
SRMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,063	Kabul Edilebilir

Çizelge 3.10'daki değerler incelendiğinde GFI ve AGFI değerlerinin yaklaşık, diğer uyum indekslerinin ise mükemmel veya kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür (Çokluk

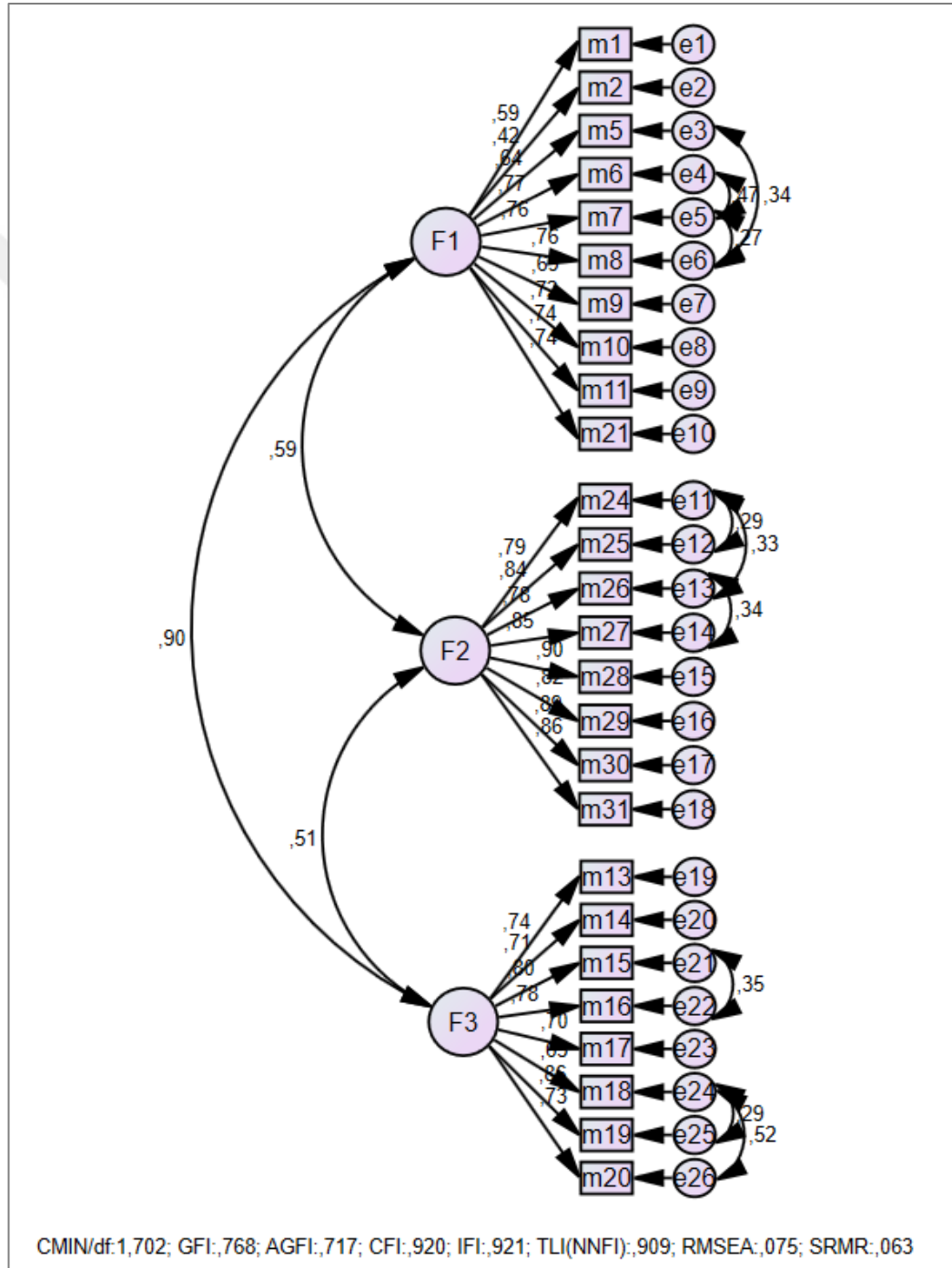
vd, s:271-272). GFI ve AGFI değerlerinin yaklaşık olmasının, örneklem büyüklüğünün (n=125) görece küçük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü bu indekslerin örneklem büyüklüğüne bağımlı olduğu ve örneklem büyüklüğünün artmasıyla birlikte yükseldiği bilinmektedir (Kim vd., 2016, s:3). Bununla birlikte, altı farklı indekste minimum şartların sağlanması, modelin iyi uyum gösterdiğini doğrulamaktadır.

Uyum indekslerinin ardından, maddelere ait faktör yükleri (yol katsayıları) incelenmiştir ve bu değerlerin 0,32 veya daha büyük olması beklenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ayrıca, her bir maddenin yol katsayılarının anlamlılığı da değerlendirilmiştir. Çizelge 3.11.'de İYÇEKÖ-AF'nun maddelerine ait yol katsayıları (faktör yükleri) sunulmuştur.

Çizelge 3.11. Maddelere ait yol katsayıları (faktör yükleri)

Madde	Yol	Faktör	Standardize Yol Katsayısı	S.E.	C.R.	p
m1	<---	F1	0,590			
m2	<---	F1	0,422	0,179	4,184	<0,001
m5	<---	F1	0,643	0,152	5,861	<0,001
m6	<---	F1	0,772	0,231	6,649	<0,001
m7	<---	F1	0,763	0,241	6,599	<0,001
m8	<---	F1	0,764	0,231	6,605	<0,001
m9	<---	F1	0,690	0,222	6,172	<0,001
m10	<---	F1	0,717	0,199	6,336	<0,001
m11	<---	F1	0,741	0,225	6,476	<0,001
m21	<---	F1	0,739	0,196	6,463	<0,001
m24	<---	F2	0,792			
m25	<---	F2	0,839	0,089	12,746	<0,001
m26	<---	F2	0,781	0,091	11,881	<0,001
m27	<---	F2	0,850	0,102	10,891	<0,001
m28	<---	F2	0,900	0,097	11,809	<0,001
m29	<---	F2	0,817	0,107	10,331	<0,001
m30	<---	F2	0,895	0,097	11,714	<0,001
m31	<---	F2	0,864	0,101	11,144	<0,001
m13	<---	F3	0,744			
m14	<---	F3	0,711	0,065	7,949	<0,001
m15	<---	F3	0,803	0,093	9,07	<0,001
m16	<---	F3	0,781	0,093	8,795	<0,001
m17	<---	F3	0,699	0,09	7,805	<0,001
m18	<---	F3	0,628	0,123	6,922	<0,001
m19	<---	F3	0,856	0,108	9,742	<0,001
m20	<---	F3	0,725	0,12	8,127	<0,001

Çizelge 3.11.'e göre, en küçük faktör yükü değerinin 0,422 olduğu ve tüm değerlerin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her bir maddeye ait yol katsayısının anlamlı olduğu ($p<0,001$) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin üç faktörlü ve 26 maddeden oluşan yapısının DFA ile doğrulandığını göstermektedir. Şekil 3.3'te, ölçeğin DFA sonucunda ulaşılan yapısı, path (yol) diyagramı ile gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Path (yol) diyagramı

Şekil 3.3'te, ölçeğin üç faktörlü ve 26 maddeden oluşan yapısı ile faktörler arasındaki ilişkiler ve maddelerin faktör yükleri görülmektedir. Uyum indeksleri modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (CMIN/df: 1.702; GFI: .768; CFI: .920; RMSEA: .075). Bu, ölçeğin yapısının DFA ile doğrulandığını ifade etmektedir.

DFA Sonrası Cronbach Alfa Güvenirlik Bulguları: İYÇEKÖ-AF'nun model uyumunun doğrulanmasından sonra ayrıca Cronbach Alfa güvenirlilik analizi yapılarak güvenirliliği de incelenmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 3.12.'de sunulmuştur.

Çizelge 3.12. DFA sonrası Cronbach Alfa ve madde – toplam puan korelasyonu bulguları

Genel Durum ve Faktörler	n	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	İki Yarı Güvenirliliği
Ölçek Toplam	125	26	0,947	0,768
Okumaya Yönelik Genel Tutum	125	10	0,902	0,804
Gelişimsel Etkiler	125	8	0,954	0,864
Etkileşimli Okuma Davranışları	125	8	0,910	0,772

İYÇEKÖ-AF'nun genel olarak Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı $\alpha=0,947$ olarak tespit edilmiştir. Faktörlerde de 0,902 ve üzeri değerler bulunmuştur. Buna göre ölçeğin genel olarak ve faktörlerde güvenirliliği “mükemmel” ($0,90<$) olarak değerlendirilmiştir (Kayış, 2010, s:403).

Ayrıca iki yarı arasındaki korelasyon üzerinden hesaplanan iki yarı (split-half) güvenirliliği ölçeğin tamamı için $r=0,768$, faktörler için sırasıyla $r=0,804$ 0,864 ve $r=0,772$ olarak bulunmuştur. Bu değerlerin tamamı 0,70'ten büyük olduğu için, elde edilen bulgular iki yarı arasında güçlü düzeyde tutarlık olduğunu göstermiştir (Field, 2013).

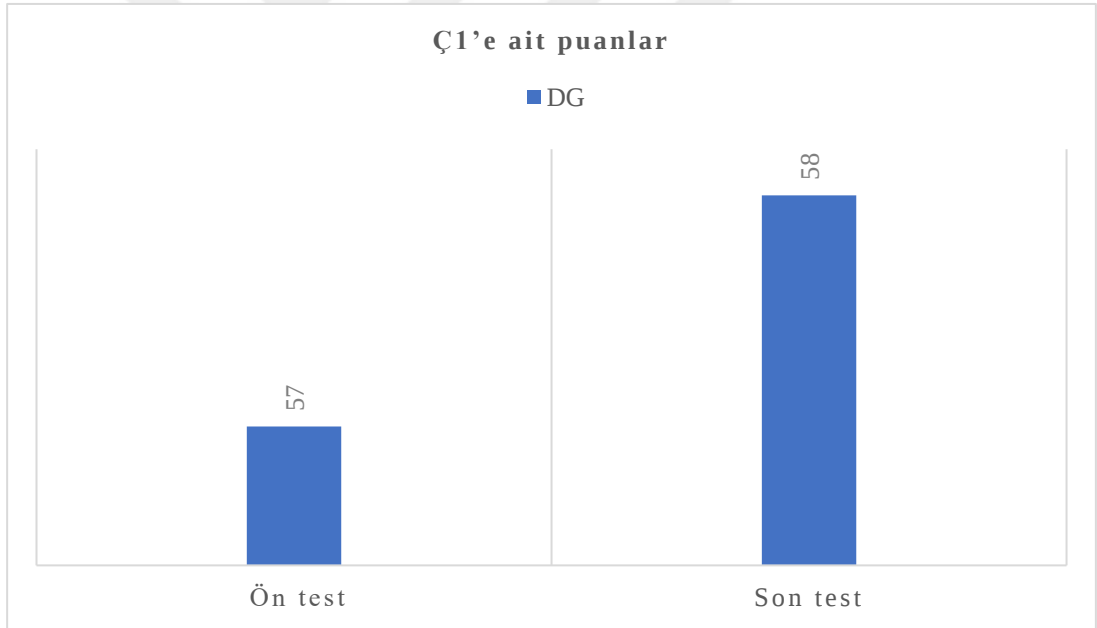
Ölçeğin Puanlanması: Etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıkları değerlendirmek amacıyla işitme yetersizliği olan çocukların anneleri için geliştirilen bu ölçek, geçerlik ve güvenirlilik analizlerinden başarılı bir şekilde geçmiştir. Üç faktörden ve toplam 26 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 26, maksimum puan ise 130'dur. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi, annelerin etkileşimli kitap okuma konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

3.2. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocuk ve Anneler Üzerindeki Etkisi

NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocukların dil gelişimine, anne ve çocukların etkileşim davranışlarına, çocukların sosyal becerilerine ve annelerin etkileşimli kitap okumayla ilgili bilgi ve farkındalıklarına etkisine ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

3.2.1. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

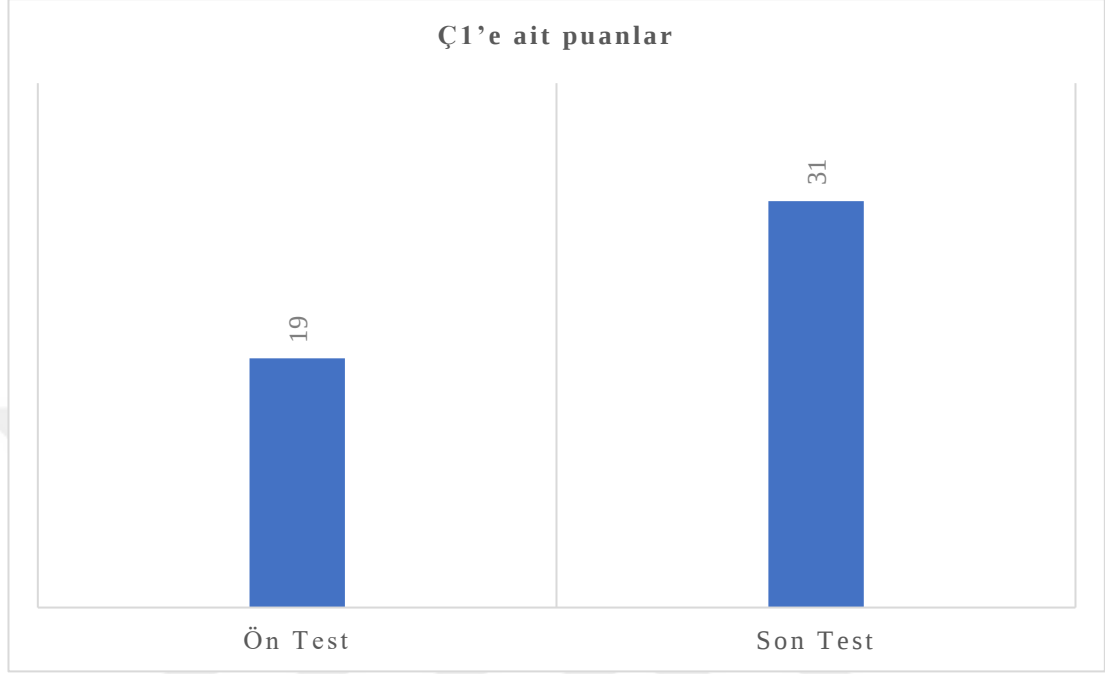
NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocukların dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklara ait ön test ve son test bulguları grafik halinde sunulmuştur. Şekil 3.4'te Ç1'e ait GEÇDA dil gelişimi alt boyutu bulguları yer almaktadır.



Şekil 3.4. Ç1'e ait GEÇDA dil gelişimi puanları

Şekil 3.4 incelendiğinde, Ç1'in Dil Gelişimi (DG) ön test puanının 57 olduğu tespit edilmiştir. Müdahale tamamlandıktan sonra yapılan son test sonucunda bu puanın 58'e çıktığı görülmüştür. Ancak müdahale öncesi ve sonrası çocuğun dil gelişimi puanı alt sınırdadır. Bu sonuçlar doğrultusunda Ç1'in NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrası dil gelişiminde sınırlı bir ilerleme gösterdiği söylenebilir.

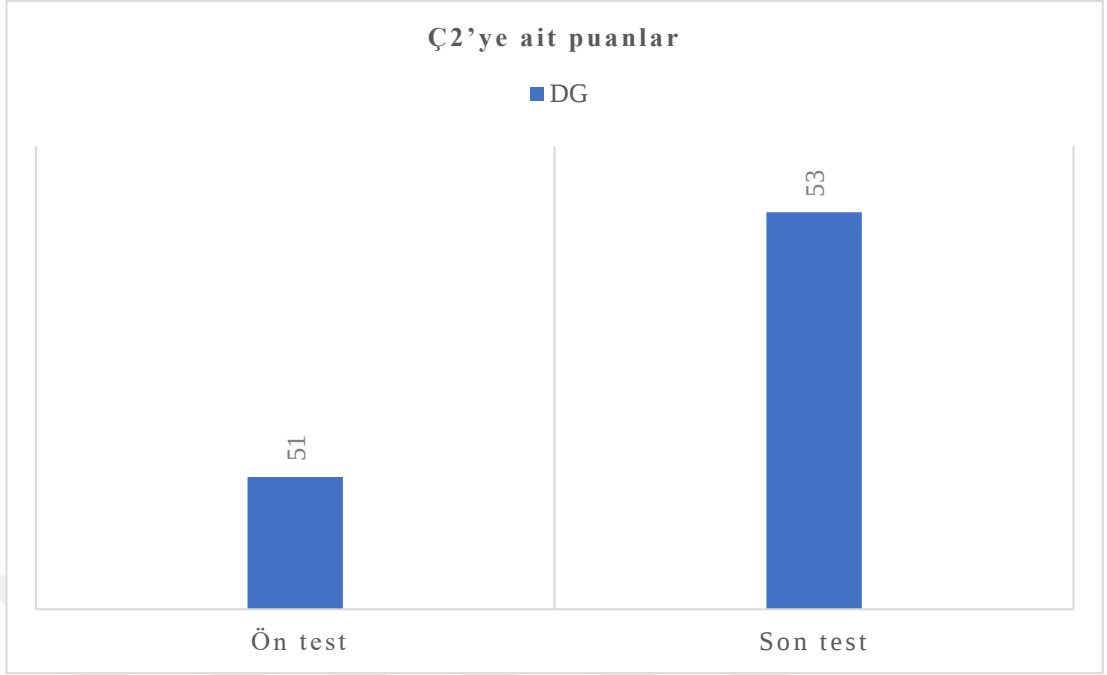
Şekil 3.5'te Ç1'in Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeğine ait puanları görülmektedir.



Şekil 3.5. Ç1' ait Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği puanları

Ç1'in Konuşmayı Anlamlı Kullanımının Ölçeğindeki ön test puanı 19 olarak belirlenmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonra yapılan son testte ise bu puanın 31'e yükseldiği görülmüştür. Puanların yükselmesinden hareketle müdahale programının Ç1'in konuşmayı anlamlı kullanımında önemli bir iyileşme sağladığını göstermektedir.

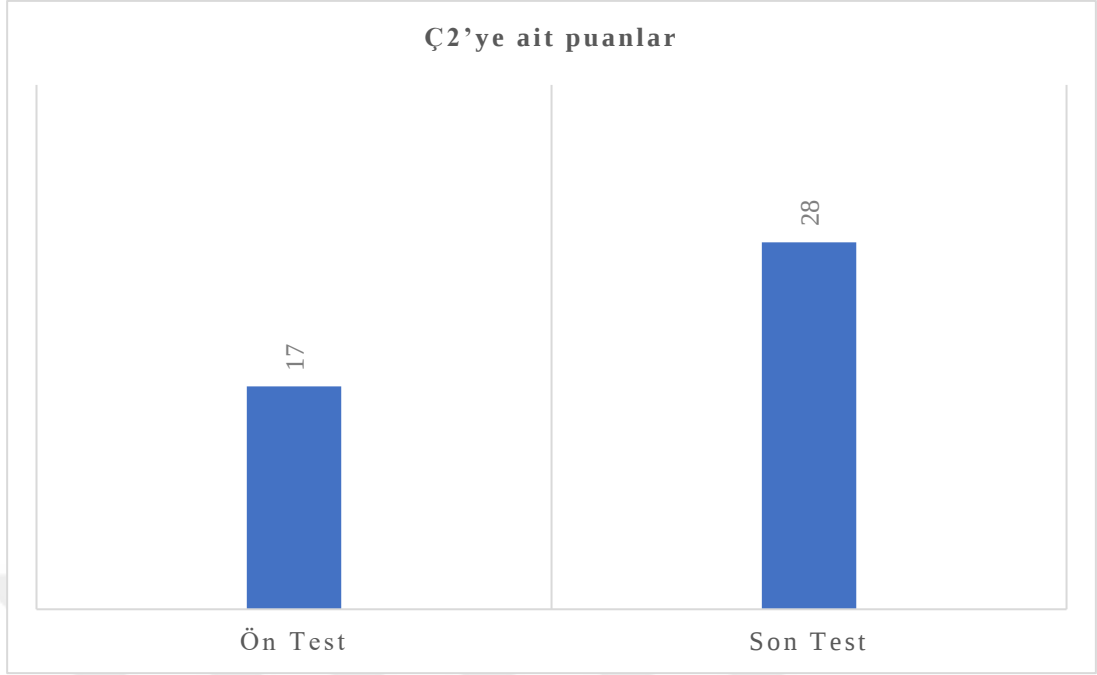
Ç2'nin GEÇDA dil gelişimi puanları Şekil 3.6'da gösterilmiştir.



Şekil 3.6. Ç2'ye ait GEÇDA Dil Gelişimi puanları

Şekil 3.6'da görüldüğü üzere Ç2'nin dil gelişimi ön test puanı 51'dir. Müdahaleden sonra yapılan son test değerlendirme sonucunda ise puanın 53'e yükseldiği tespit edilmişse de dil gelişiminin alt sınırdaki kaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle müdahale programının Ç2'nin dil gelişimi üzerinde olumlu bir etki sağladığı söylenebilir.

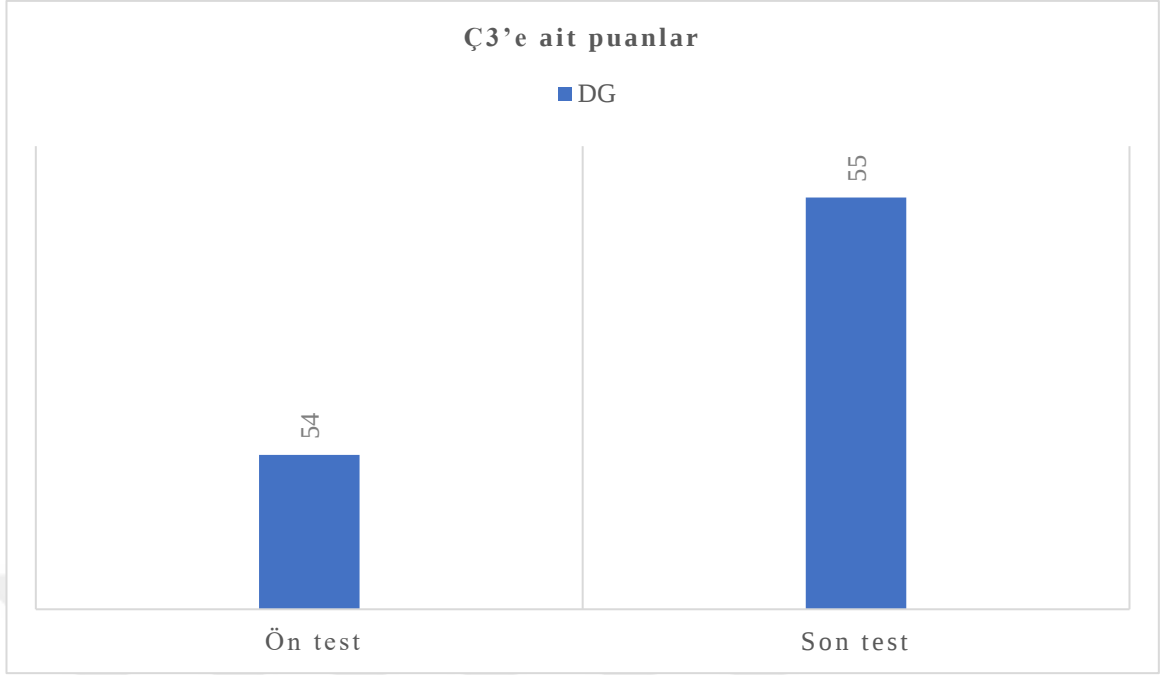
Şekil 3.7'de Ç2'ye ait Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeğine ait bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 3.7. Ç2'ye ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları

Yukarıdaki grafikte, Ç2'nin puanları görölmektedir. Ç2, Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeğinden ön testte 17 puan almıştır. NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonra yapılan son test değerlendirmesinde ise bu puan 28'e yükselmiştir. Bu artış, müdahale programının Ç2'nin konuşmanın anlamli kullanımı üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermektedir.

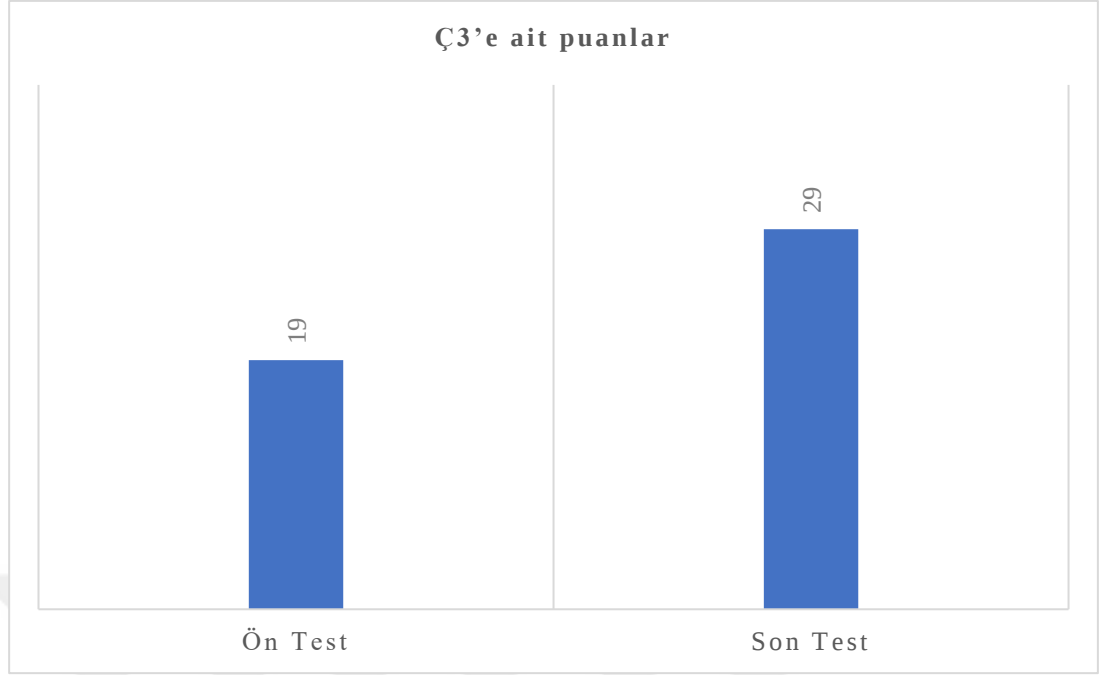
Şekil 3.8'de Ç3'e ait GEÇDA dil gelişimi alt boyutuna ait sonuçları yer almaktadır.



Şekil 3.8. Ç3'e ait GEÇDA dil gelişimi puanları

Şekil 3.8'de Ç3'e ait GEÇDA dil gelişimi alt boyutuna ait ön test-son test puanları yer almaktadır. Ç3'ün dil gelişiminde ön test puanı 54'tür. NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrası yapılan değerlendirmede ise son test puanının ise 55 olduğu görülmüştür. Sonuçta, müdahale programının Ç3'ün dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

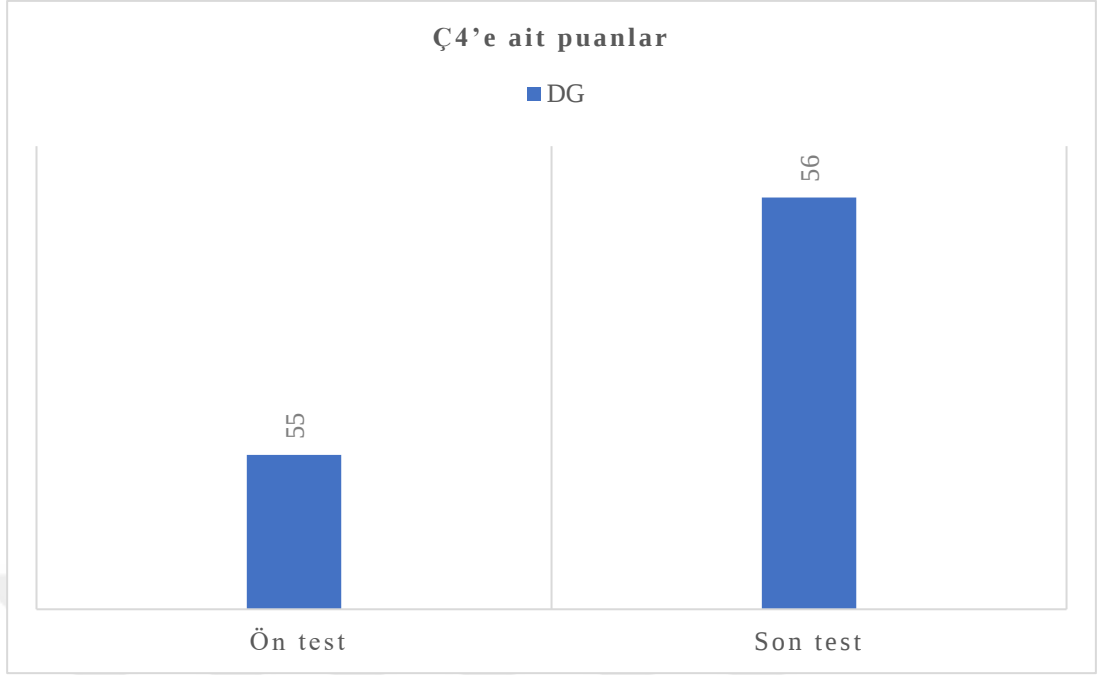
Ç3'ün Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeğine yönelik puanları Şekil 3.9'da yer almaktadır.



Şekil 3.9. Ç3'e ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları

Ç3, Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeğinden ön testte 19 puan almıştır. NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrasında yapılan son testte ise bu puanın 29'a çıktığı gözlemlenmiştir. Bu artış, müdahale programının Ç3'ün konuşmayı anlamli kullanımında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

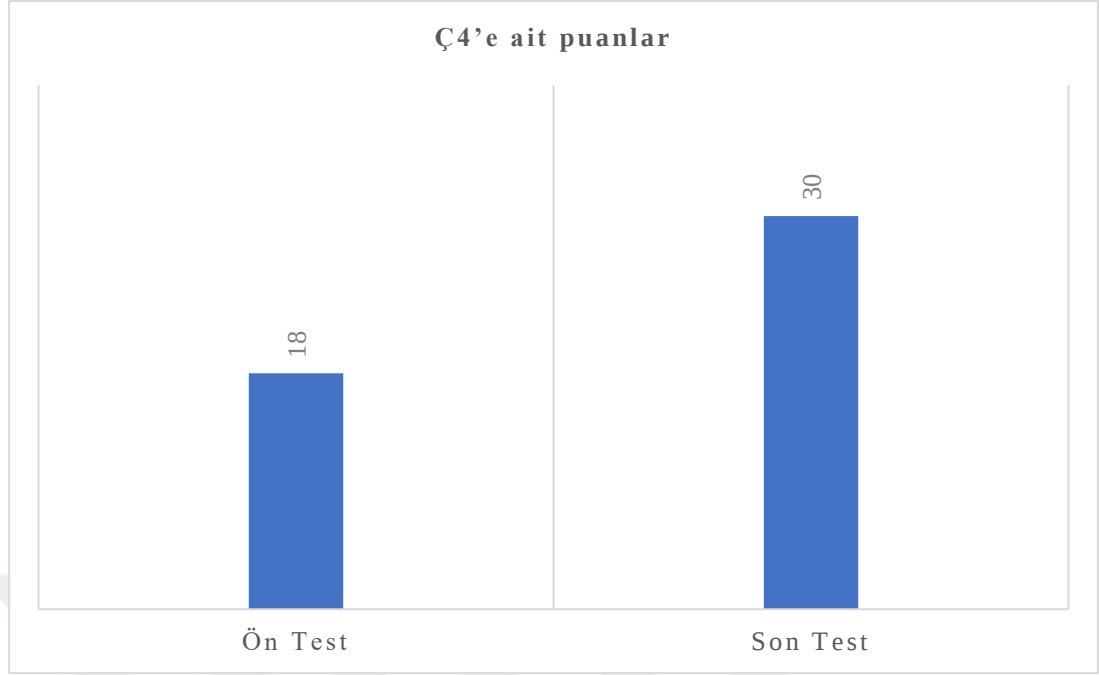
Ç4'e ait GEÇDA dil gelişimi alanına ait bulgularına Şekil 3.10'da yer verilmiştir.



Şekil 3.10. Ç4'e ait GEÇDA dil gelişimi puanları

Şekil 3.10'a göre Ç4'ün dil gelişimi alanında ön test puanının 55 olduğu görülmektedir. NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrasında yapılan son test değerlendirmesinde dil gelişimi puanı 56 olarak tespit edilmiştir. Bu artışa göre, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç4'ün dil gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

Grafik. 3.11'de Ç4'e ait Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeğine ait bulgularına yer verilmiştir.



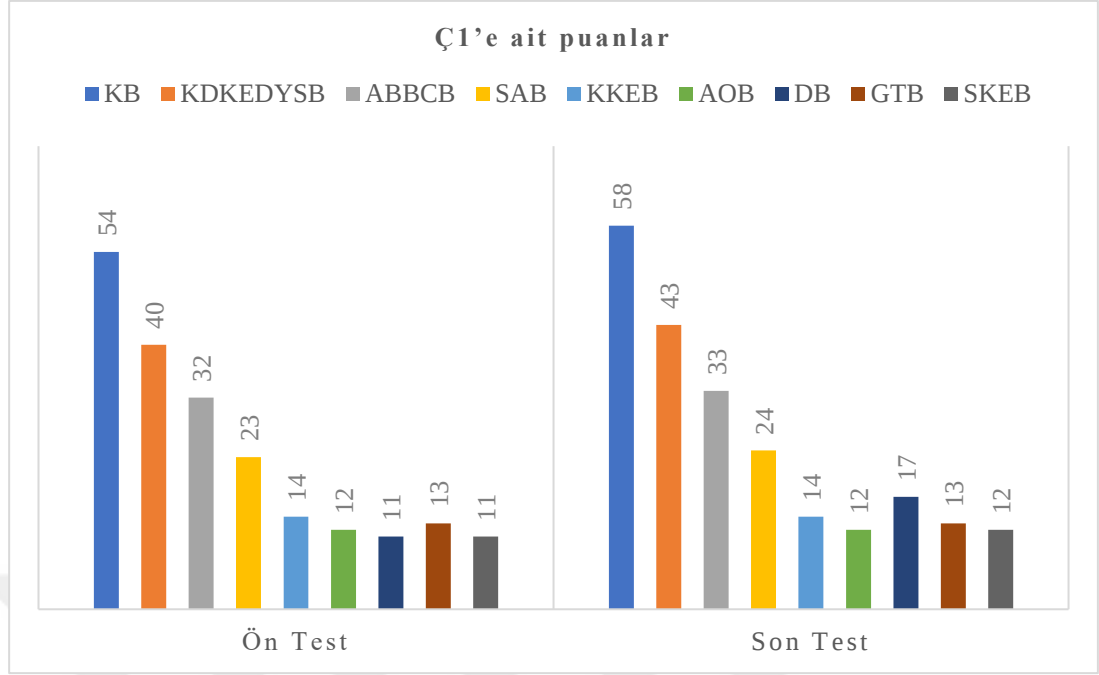
Şekil 3.11. Ç4'e ait Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği puanları

Ç4'e ait bulgular incelendiğinde, Ç4'ün Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği ön test puanının 18 olduğu görülmektedir. Son değerlendirmede ise bu puan 30'a yükselmiştir. Bu artıştan hareketle NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç4'ün konuşmayı anlamli kullanımı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

3.2.2. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmaya alınan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için müdahale öncesi ve sonrası “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)’nın “Sosyal Duygusal Gelişim (SDG)” alt boyutuna ait puanlarına da yer verilmiştir. Çocukların değerlendirme araçlarından almış olduğu puanlar grafik halinde verilmiştir.

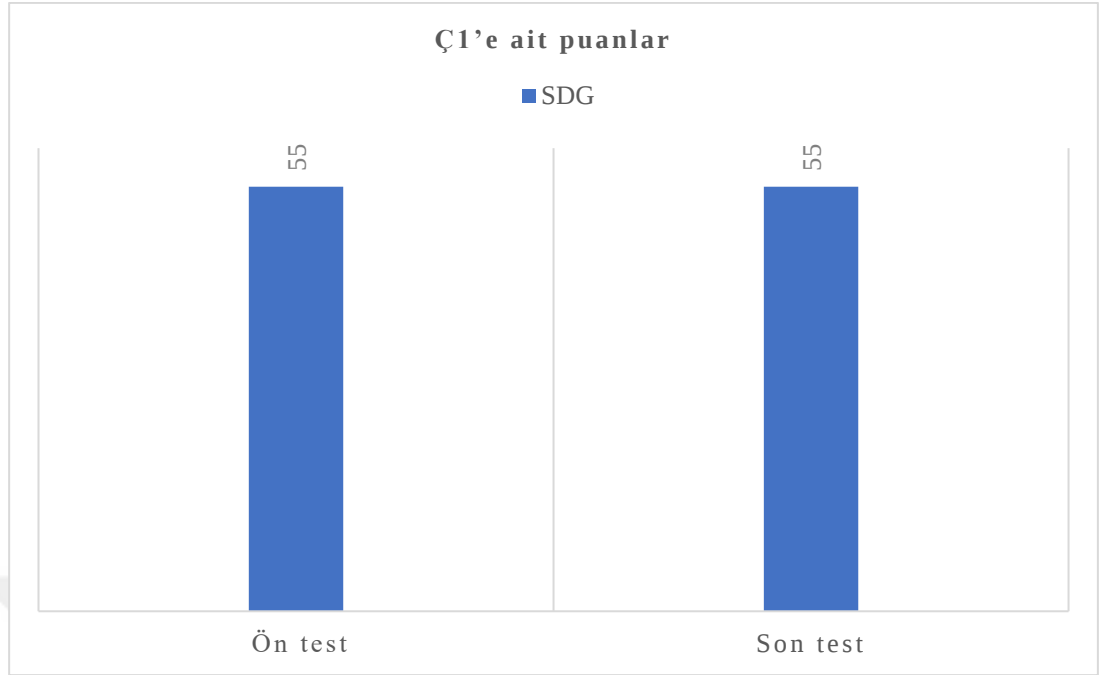
Şekil 3.12’de Ç1’in Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarından aldığı puanlar görülmektedir.



Şekil 3.12. Ç1'e ait SBDÖ puanları

Ç1'in Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) alt boyutlarına ait puanları Şekil 3.12'de sunulmaktadır. Kişiler Arası Beceriler (KB) alt boyutunda Ç1'in puanı, müdahale öncesi 54 iken müdahale sonrasında 58 olmuştur. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama (KDKEDYSB) alt boyutunda ise başlangıçta 40 puan alan Ç1, müdahale sonrası 44 puana ulaşmıştır. Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB) alt boyutunda 32 olan puanı, müdahale sonrasında 33'e yükselmiştir. Sözel Açıklama Becerileri (SAB) için puanlar sırasıyla 23 ve 24 olarak kaydedilmiştir. Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB) alt boyutunda Ç1'in puanları sabit kalarak 14'te kalmıştır. Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) alt boyutunda ise müdahale öncesi ve sonrası puan 12 olarak belirlenmiştir. Dinleme Becerileri (DB) alt boyutunda Ç1'in puanı 11 iken, müdahale sonrasında bu puan 17'ye çıkmıştır. Görev Tamamlama Becerileri (GTB) alt boyutunda puanlar değişmeyerek 13'te sabitlenmiştir. Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB) alt boyutunda ise puanı 11 iken müdahale sonrası bu puan 12'ye yükselmiştir.

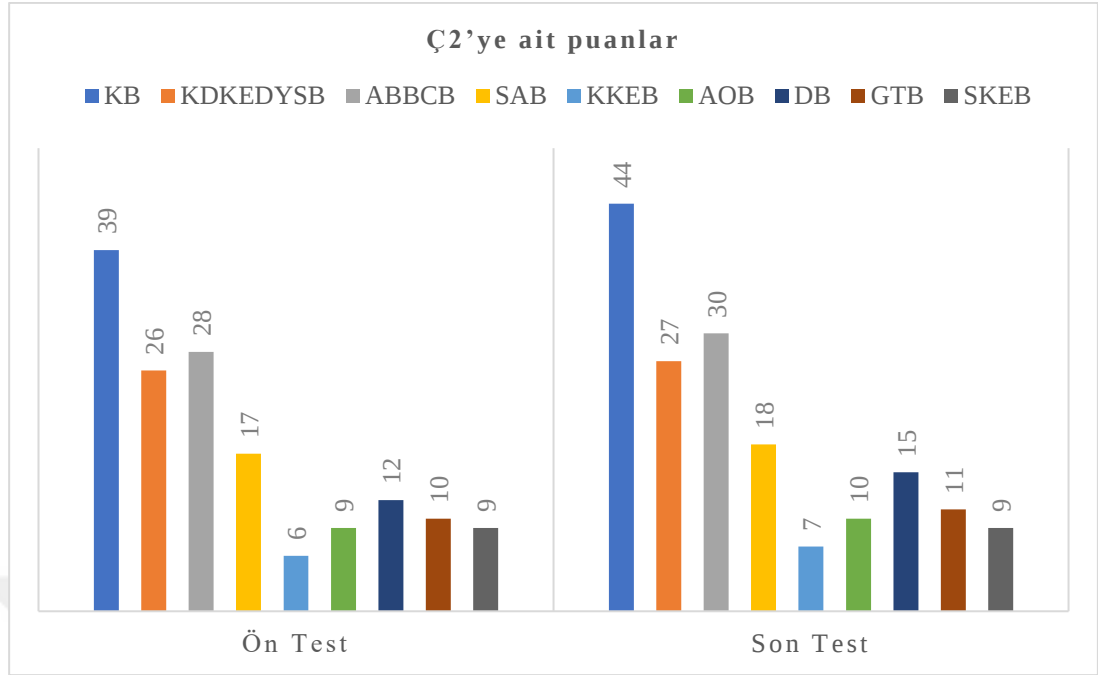
Ç1'in GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutundan aldığı puanlar ise Şekil 3.13'te yer almaktadır.



Şekil 3.13. Ç1'e ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları

Ç1'e ait GEÇDA'nın Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutu sonuçları Şekil 3.13'te görülmektedir. Ç1'in ön test puanının 55 olduğu tespit edilmiştir. Müdahale sonrası yapılan son testte ise puanında bir değişiklik saptanmamıştır.

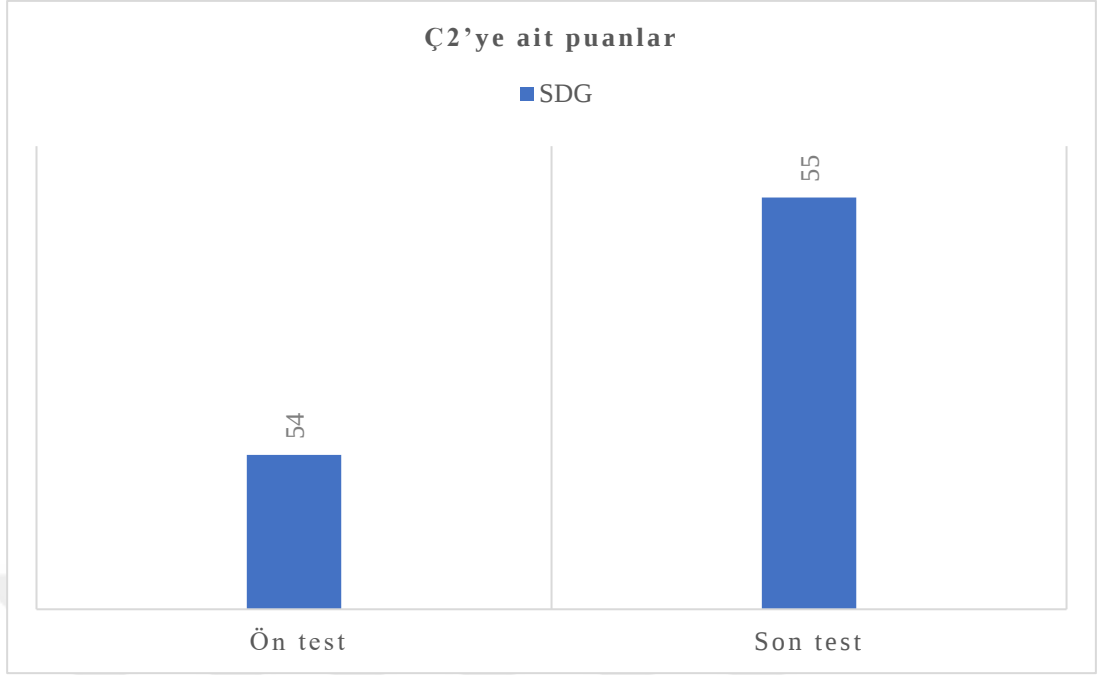
Ç2'ye ait SBDÖ puanları Şekil 3.14'te gösterilmiştir.



Şekil 3.14. Ç2'ye ait SBDÖ puanları

KB alt boyutunda 39 puan alan Ç2, son testte puanını 44'e yükseltmiştir. KDKEDYSB alt boyutu puanı 26 iken son test puanı 27'dir. ABBCB alt boyutu puanları 28'den 30 puana yükselmiştir. SAB alt boyutunda puanı 17 olan Ç2'nin son test puanı 18'dir. KKEB puanı altıdan yediye; AOB becerileri ise dokuzdan 10'a yükselmiştir. DB puanları ön testte 12 iken son testte 15'e çıkmıştır. GTB alt boyutunda 10 puandan 11 puana yükselme yaşanmış, ancak SKEB alt boyutunda puanları aynı kalmıştır.

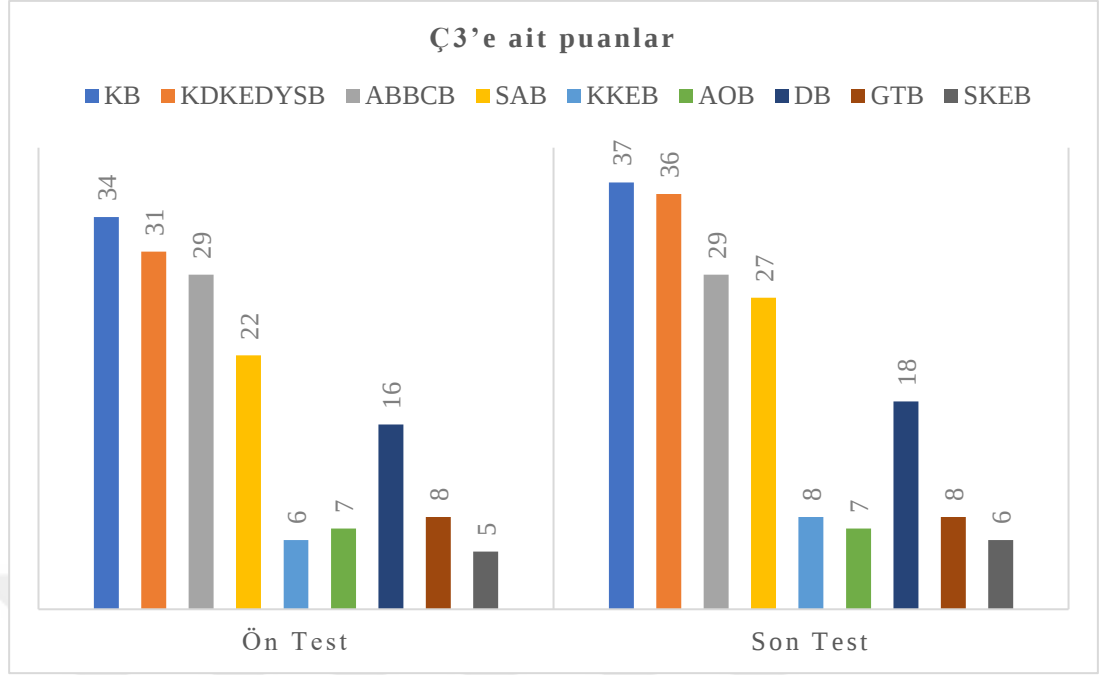
Ç2'nin GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutundan aldığı ön test son test puanlarına Şekil 3.15'te yer verilmiştir.



Şekil 3.15. Ç2'ye ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları

Ç2'nin sosyal duygusal gelişiminin puanları Şekil 3.15'te yer almaktadır. Buna göre, Ç2'nin sosyal duygusal gelişim alanında ön test puanı 54'tür. Müdahaleden sonra yapılan son test değerlendirmesi sonucunda Ç2'nin puanı 55'e yükselmiştir. Bu bulgudan hareketle Ç2'nin NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç2'nin sosyal-duygusal gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

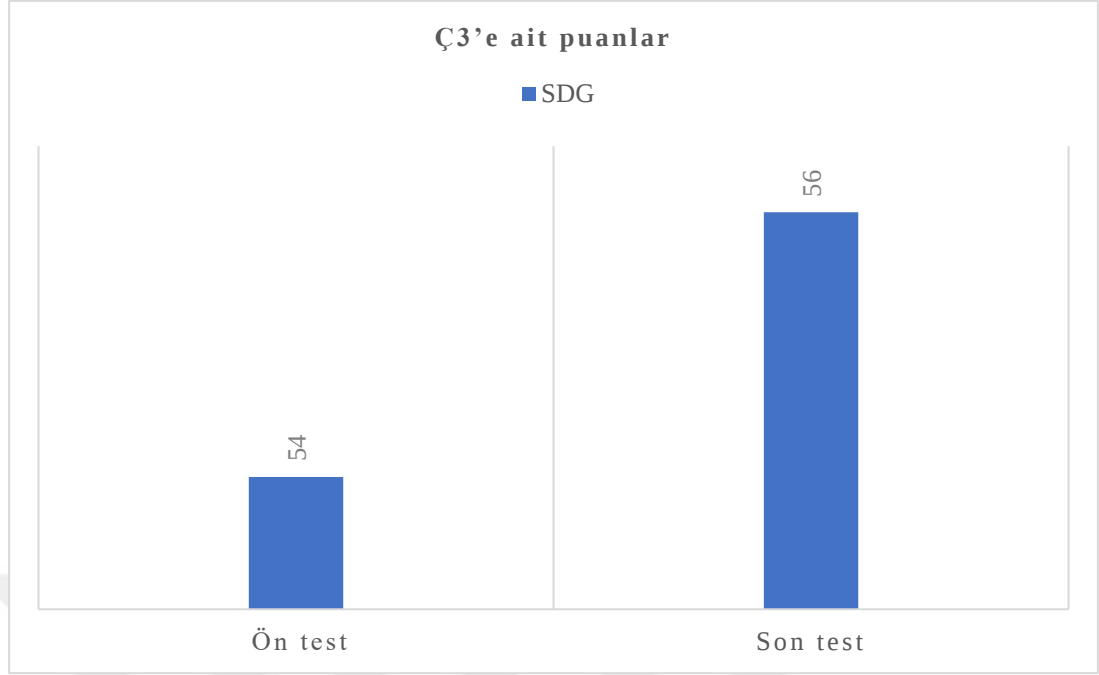
Ç3'ün SBDÖ alt boyutlarından aldığı puanlar Şekil 3.16'da görülmektedir



Şekil 3.16. Ç3'e ait SBDÖ puanları

Ç3'ün Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından aldığı puanlar incelendiğinde, KB alt boyutu puanının 34'ten 37'ye, KDKEDYSB puanının 31'den 36'ya yükseldiği görülmektedir. ABBCB alt boyutundan aldığı ön test ve son test puanları aynıdır. SAB alt boyutunda ön testten 22 puan alan Ç3'ün bu puanı son testte 27'ye çıkmıştır. KKEB alt boyutu ön test puanı altıdan sekize yükselmiş ancak AOB alt boyutu puanları aynı kalmıştır. DB puanı 16'dan 18'e yükselmiş, GTB puanı her iki değerlendirmede de sekizde kalmıştır. Son alt boyut olan SKEB puanı ise beşten altıya yükselmiştir.

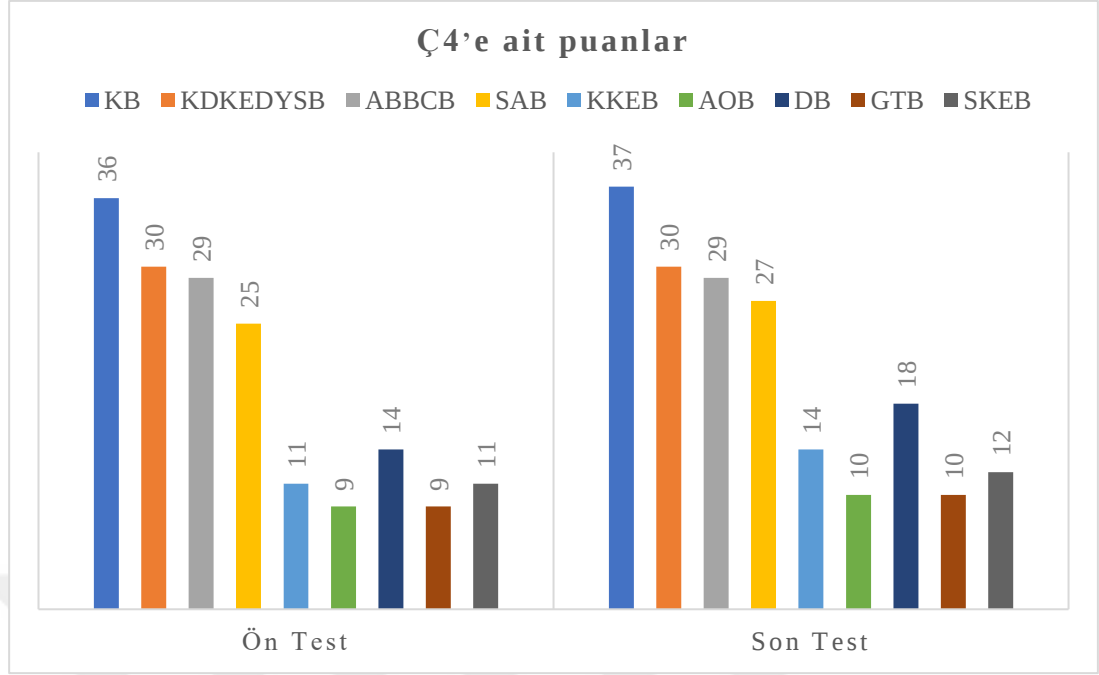
Şekil 3.17'de Ç3'ün GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim puanlarına yer verilmiştir.



Şekil 3.17. Ç3'e ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları

Şekil 3.17 incelendiğinde Ç3'ün sosyal duygusal gelişim alanında puanının 54 olduğu tespit edilmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrasında yapılan son testte ise bu puanın 56'ya yükseldiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç3'ün sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde desteklediği ifade edilebilir.

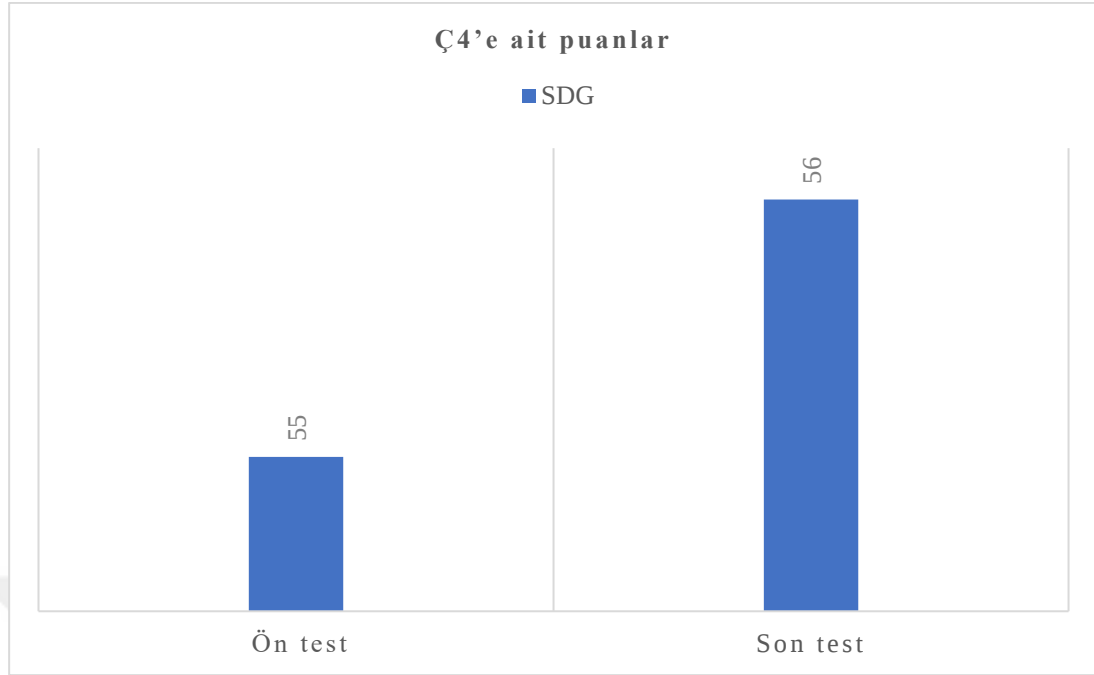
Şekil 3.18'de Ç4'ün Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden almış olduğu puanlar görülmektedir.



Şekil 3.18. Ç4'e ait SBDÖ puanları

Ç4'ün Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından aldığı puanlar incelendiğinde KB puanının 36'dan 37'ye yükseldiği görülmektedir. KDKEDYSB ve ABBCB alt boyutlarında aldığı ön test ve son test puanları aynıdır. SAB alt boyutunda ön testten 25 puan alan Ç4 son testte 27 puan almıştır. KKEB alt boyutu ön test puanı 11'den 14'e yükselmiş; AOB alt boyutunda puanı dokuzdan 10'a çıkmıştır. DB puanı 14'ten 18'e, GTB puanı ise dokuzdan ona yükselmiştir. SKEB puanı ise 11'den 12'ye yükselmiştir.

Ç4'e ait GEÇDA puanları aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3.19. Ç4'e ait GEÇDA sosyal duygusal gelişim puanları

Ç4'ün GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutundan aldığı ön test ve son test puanları Şekil 3.19'da yer almaktadır. Buna göre Ç4'ün sosyal duygusal gelişim alanındaki ön test puanı 55 olarak tespit edilmiştir. Müdahale sonrasında yapılan son testte puanının 56'ya yükseldiği görülmüştür. Sonuçta, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç4'ün sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

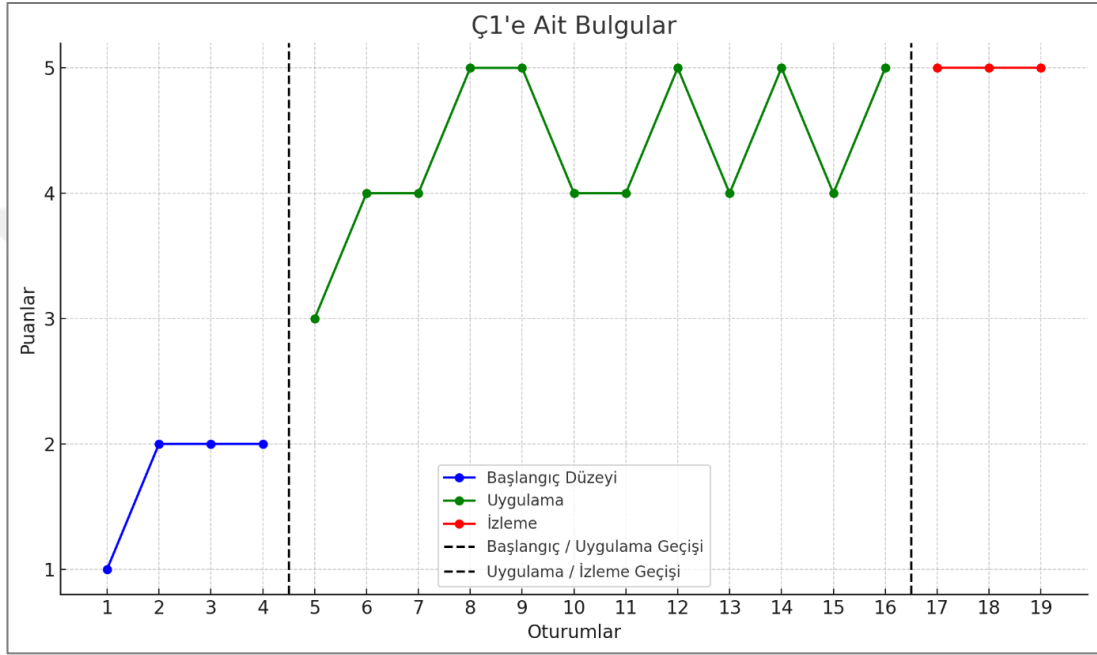
3.2.3. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocuk ve Annelerin Etkileşim Davranışları ve ÇDP-YDP'ye Etkisine Yönelik Bulguları

Araştırmaya alınan çocuk ve anneler için ihtiyaç analizleri doğrultusunda iki hedef davranış seçilmiştir. Çocuklar için belirlenen hedef davranışlar “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” davranışlarıdır. Çocukların etkileşim davranışları ise ÇDP ile değerlendirilmiştir. Anneler için belirlenen hedef davranışlar ise “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ve “Yerinde ve doğru sorular sorar” olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda anneler için “Yetişkin Davranış Profili” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu bölümde her çocuk ve anne için bulgular ayrı başlıklarda verilecektir.

Ç1'in Etkileşim Davranışları ve ÇDP Sonuçları: Araştırmaya dâhil edilen Ç1'in etkileşim davranışları, “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” hedef davranışları

üzerinden değerlendirilmiştir. Bu davranışlara ilişkin bulgular, başlama, uygulama ve izleme oturumlarından elde edilen veriler görsel analiz edilmiştir. Ayrıca Ç1'in etkileşim davranışları ÇDP ile değerlendirilmiştir.

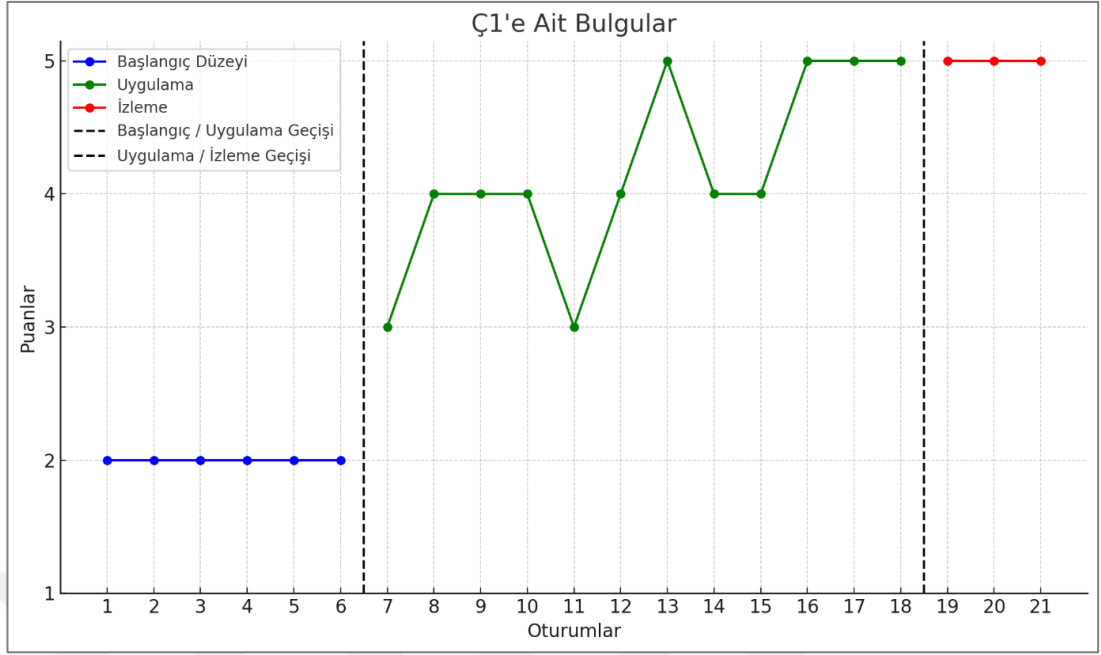
Ç1'e ait sıra alır davranışına ait başlama, uygulama ve izleme düzeyi verileri Şekil 3.20'de görülmektedir.



Şekil 3.20. Ç1'in sıra alır davranışı bulguları

Ç1'in sıra alır davranışı ile ilgili veriler incelendiğinde, başlama düzeyinde ilk oturumda bir, sonraki üç oturumda ise iki puan aldığı gözlenmiştir. Uygulama döneminde Ç1'in puanları üç ila beş arasında dalgalanmış, ancak genel olarak dört ve beş puan aralığında istikrarlı bir gelişim göstermiştir. Bu, uygulama sürecinin etkili olduğunu göstermektedir. İzleme döneminde ise Ç1 tüm oturumlardan beş puan alarak öğrendiği davranışı sürdürebildiğini ve kalıcı hale getirdiğini ortaya koymuştur.

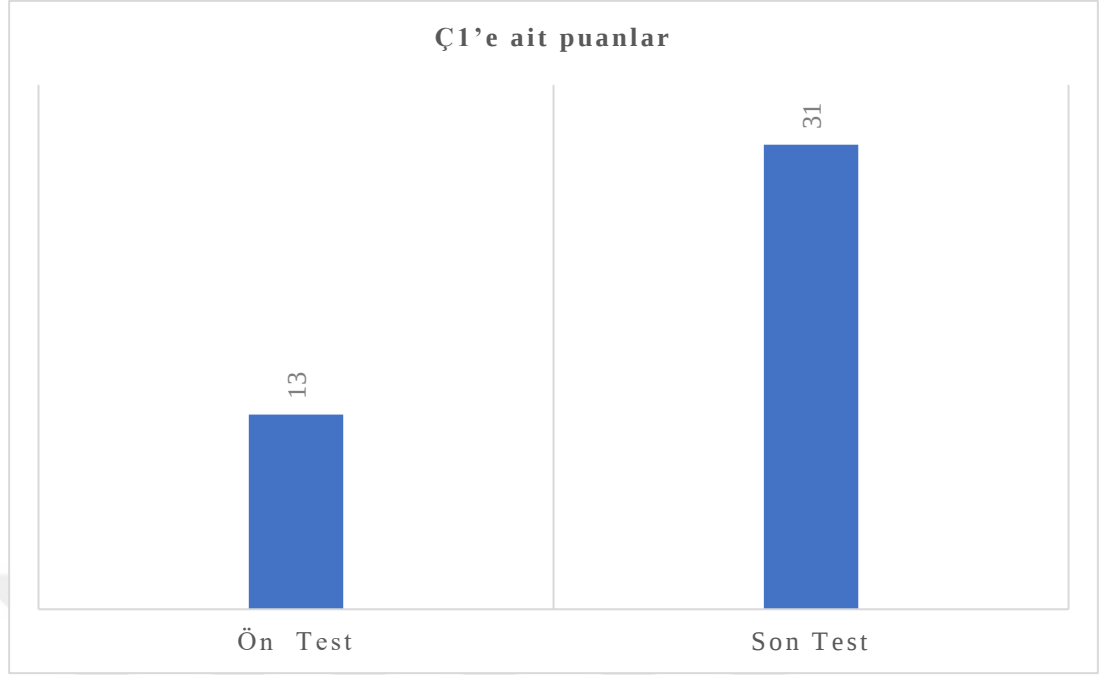
Şekil 3.21'de Ç1'in kitap okuma deneyimini paylaşır davranışına ait bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 3.21. Ç1'in kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları

Ç1'in kitap okuma deneyimini paylaşır davranışına ilişkin başlama, uygulama ve izleme verileri yukarıdaki grafikte görülmektedir. Ç1, başlama düzeyinde tüm oturumlardan iki puan almıştır. Uygulama döneminde puanlar birinci ve beşinci oturumlardan üç puan almış, diğer oturumlarda puanları dört ve beş arasında değişmiştir. İzleme döneminde ise Ç1, üç izleme oturumunda da beş puan almıştır. Sonuç olarak Ç1'in bu davranışı sürdürdüğü söylenebilir.

Şekil 3. 22'de Ç1'e ait ÇDP puanları yer almaktadır.

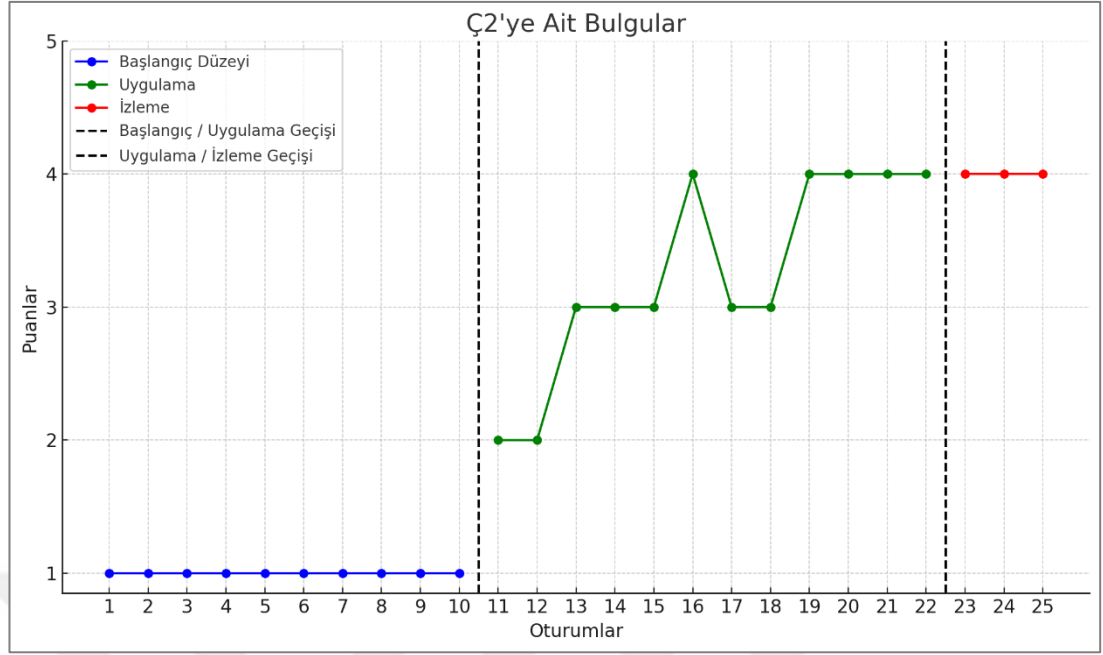


Şekil 3.22. Ç1'e ait ÇDP puanları

Şekil 3.22'de yer alan puanlar incelendiğinde, Ç1'in ön test puanının 13 olduğu görülmektedir. NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonra yapılan son test uygulamasında ise bu puanın 31'e yükseldiği saptanmıştır. Bu artıştan hareketle müdahale programının Ç1'in etkileşim becerilerinde belirgin bir gelişme sağladığını ve programın etkili olduğunu göstermektedir.

Ç2'nin Etkileşim Davranışları ve ÇDP Sonuçları: Ç2'nin etkileşim davranışlarına ait başlama, uygulama ve izleme düzeyi verileri ve ÇDP ön test-son test bulgularına bu bölümde yer verilmiştir.

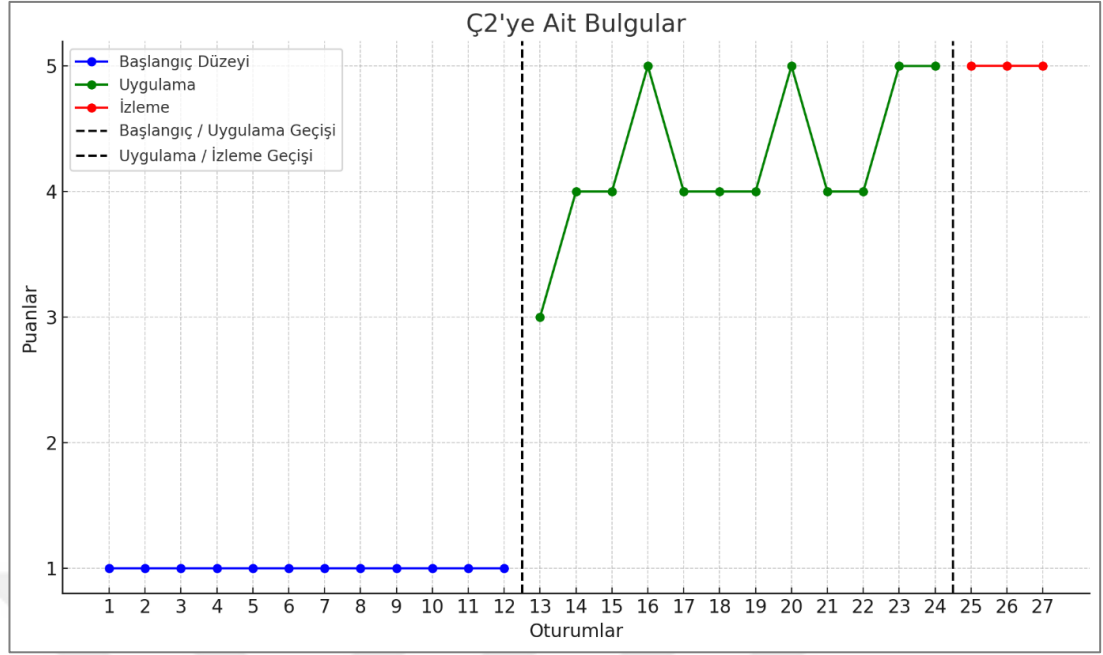
Şekil 3.23'te Ç2'nin sıra alır davranışına ait bulguların yer aldığı görülmektedir.



Şekil 3.23. Ç2'nin sıra alır davranışı bulguları

Ç2'nin sıra alır davranışı için toplanan verilere göre, başlama düzeyinde tüm oturumlardan bir puan almış ve düşük bir performans sergilemiştir. Uygulama döneminde puanlar artarak iki ile dört arasında değişmiş, süreç ilerledikçe Ç2'nin davranışı gelişim göstermiş ve oturumların çoğunda dört puan seviyesine ulaşmıştır. İzleme döneminde ise üç oturumda da Ç2 dört puan almıştır. Sonuç olarak, Ç2'nin davranışı müdahale sonrasında gelişmiş ve izleme döneminde de istikrarlı bir şekilde devam etmiştir.

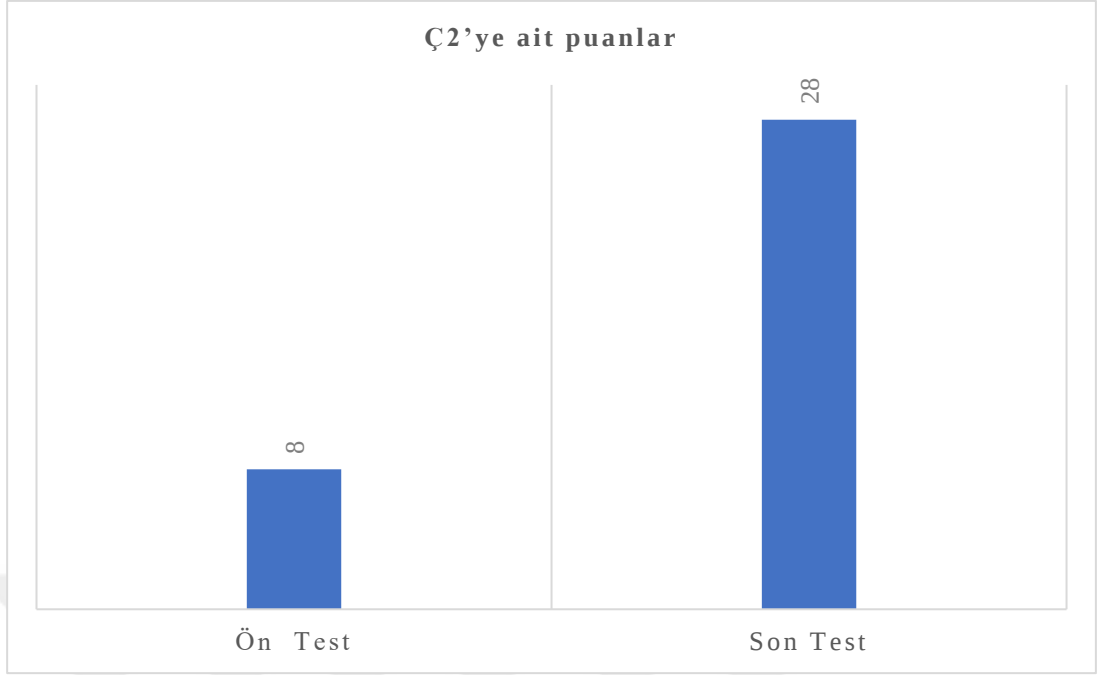
Şekil 3.24'te Ç2'nin kitap okuma deneyimini paylaşır davranışına ait bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.24. Ç2'nin kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları

Ç2'nin kitap okuma deneyimini paylaşır davranışına ilişkin 12 oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Ç2'nin başlama oturumlarında aldığı puan tamamında bir olarak kaydedilmiştir. Uygulama oturumuna geçildiğinde ilk oturumda üç puan alarak başlama düzeyine göre önemli bir gelişme göstermiştir. Sonraki oturumlarda puanlar genellikle dört ile beş arasında değişmiş ve davranışta genel bir iyileşme görülmüştür.

Şekil 3.25'te Ç2'nin ÇDP ön test ve son test bulguları yer almaktadır.

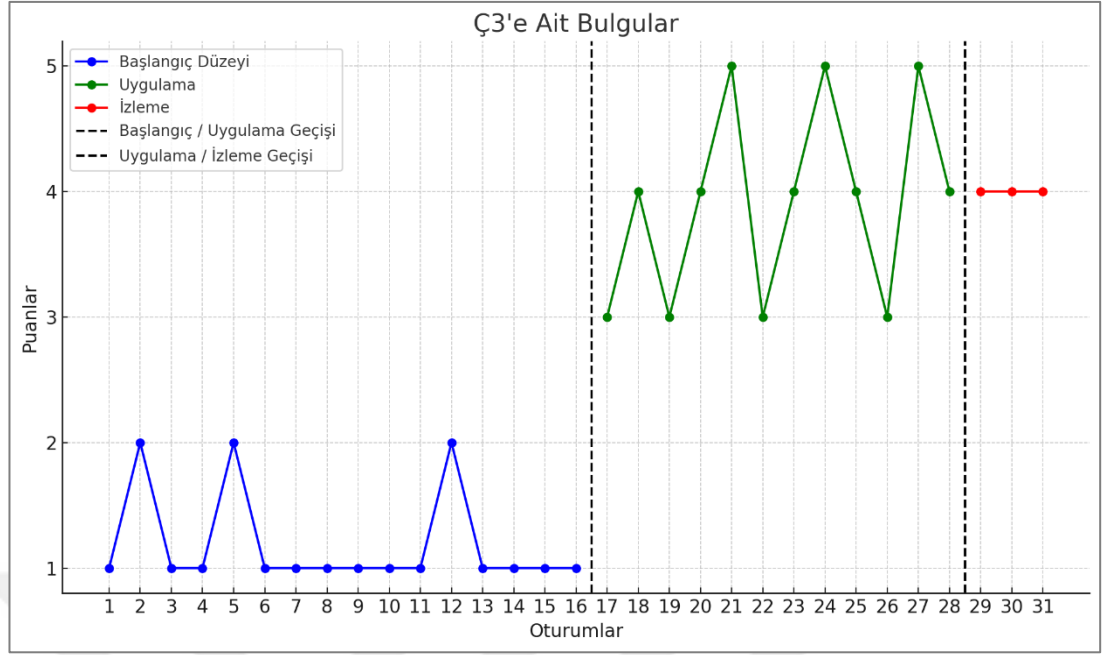


Şekil 3.25. Ç2'ye ait ÇDP puanları

Yukarıdaki grafikte yer alan puanlar incelendiğinde, Ç2'nin ön test puanı sekiz olarak değerlendirilmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonra yapılan son test değerlendirmesinde bu puanın 28'e yükseldiği görülmüştür. Ön test ve son test puanlarından hareketle müdahale programının Ç2'nin etkileşim becerilerinde belirgin bir artış sağladığı ve programın etkili olduğu söylenebilir.

Ç3'ün Etkileşim Davranışları ve ÇDP Sonuçları: Ç3'ün hedef davranışlarına ilişkin başlama, uygulama ve izleme verileri ve ÇDP ön test ve son test bulguları bu bölümde yer almaktadır.

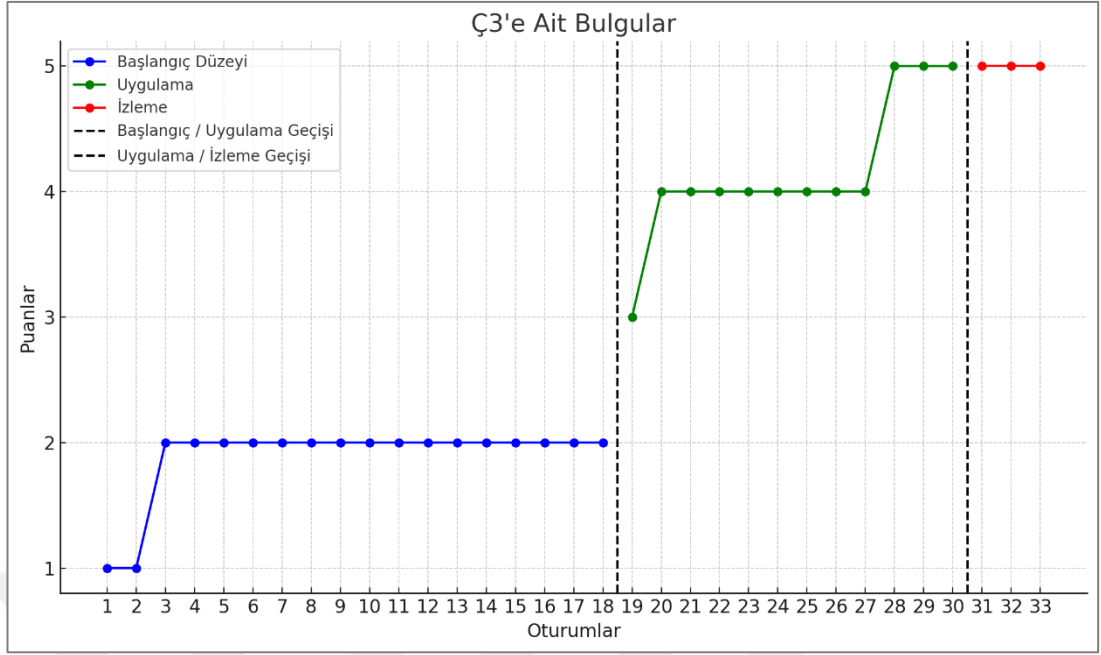
Ç3'ün sıra alırlarına ait bulgular Şekil 3.26'da yer almaktadır.



Şekil 3.26. Ç3'ün sıra alır davranışı bulguları

Şekil 3.26 incelendiğinde Ç3'ün “Sıra alır.” davranışı için toplam 31 veri toplandığı görülmektedir. Ç4, 16 oturum başlama düzeyinde çoğunlukla bir puan almış, ancak bazı oturumlarda iki puan aldığı gözlemlenmiştir. Verilerde kararlılık sağlandığında uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumlarında aldığı en düşük puan üç, en yüksek puan ise beştir. İzleme oturumlarında ise Ç3, her üç oturumda da dört puan alarak davranışı müdahale sonrasında da sürdürmeye devam etmiştir.

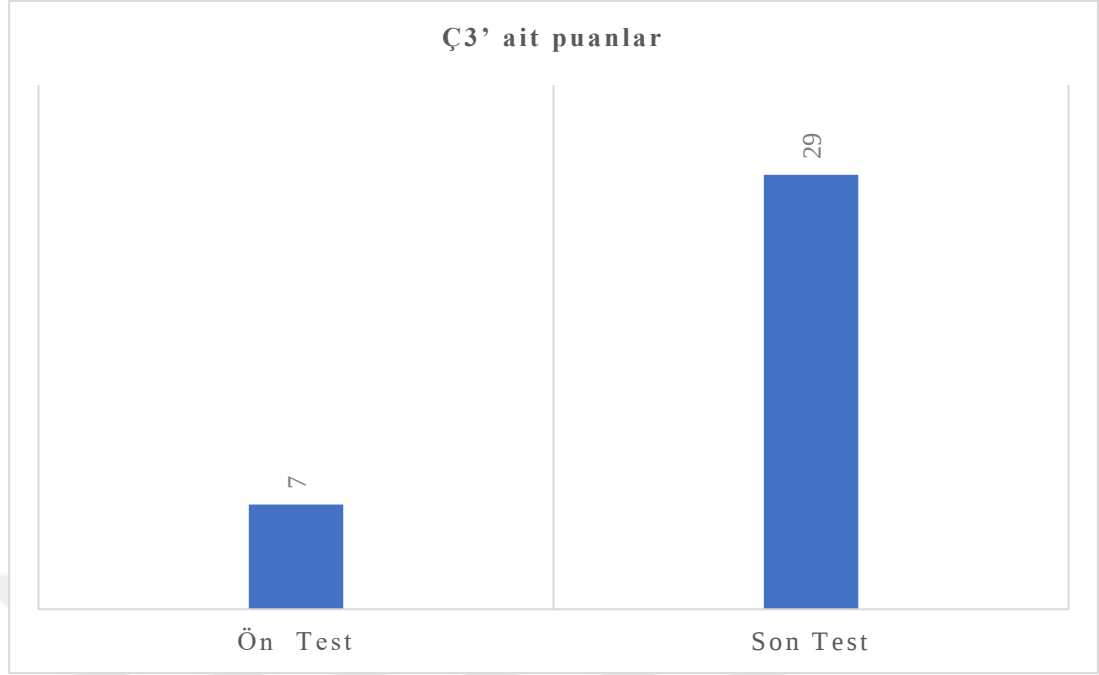
Ç3'ün kitap okuma deneyimini paylaşır hedef davranışına ilişkin bulgular Şekil 3.27'de görülmektedir.



Şekil 3.27. Ç3'ün kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları

Ç3'ün kitap okuma deneyimini paylaşır davranışı için başlama düzeyi verilerinde, ilk iki oturumda bir puan almış, diğer oturumlarda ise iki puan alarak düşük bir performans gösterdiği saptanmıştır. Uygulamada puanlar başlangıçta üç puan olup, zamanla dört puana yükselmiş ve son iki oturumda beş puana çıkmıştır. İzleme dönemi verileri incelendiğinde üç oturumda da beş puan alınarak, Ç3'ün öğrendiği davranışı sürdürdüğü ve kalıcı hale getirdiği görülmektedir.

Şekil 3. 28'de Ç3'e ait ÇDP ön test ve son test bulguları yer almaktadır.

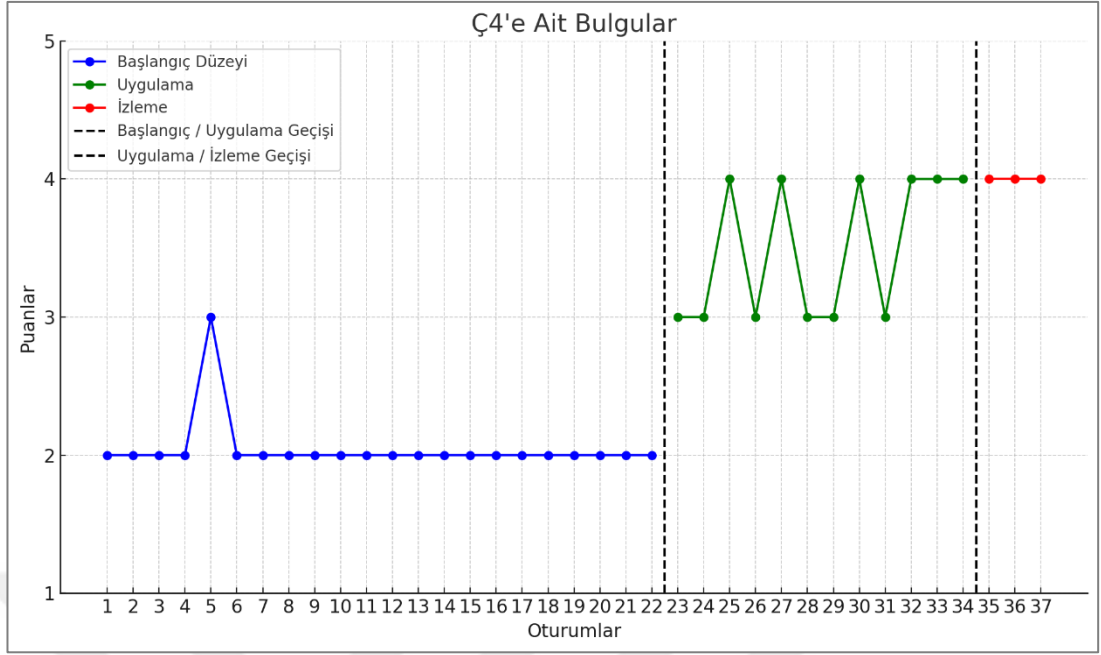


Şekil 3.28. Ç3'e ait ÇDP puanları

Şekil 3.28'de Ç3'ün ön test ve son test puanları yer almaktadır. Ç3'ün ön testte aldığı puanın yedi olduğu görülmüştür. Program tamamlandıktan sonra yapılan son testte ise Ç3'ün puanını 29'a yükselmiştir. Bu bulgular doğrultusunda müdahale programının Ç3'ün etkileşim davranışlarını iyileştirdiği söylenebilir.

Ç4'ün Etkileşim Davranışları ve ÇDP Sonuçları: Ç4'ün hedef davranışlarına ilişkin başlama, uygulama ve izleme verileri ile ÇDP ön test ve son test bulguları bu bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

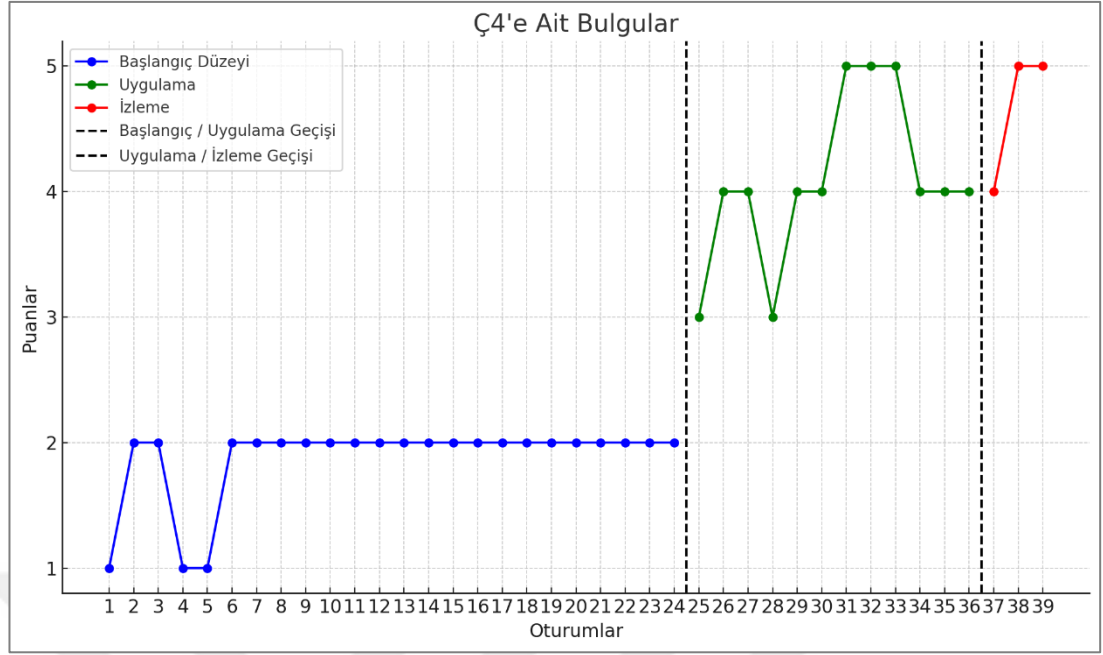
Ç4'e ait sıra alır davranışına ait bulgular Şekil 3.29'da görülmektedir.



Şekil 3.29. Ç4'ün sıra alır bulguları

Ç4'ün "Sıra alır" davranışı için 22 oturum başlama düzeyinde veri toplanmıştır. Sadece beşinci izleme oturumunda üç, diğer tüm oturumlarda iki puan almıştır. Uygulama oturumlarında puanlar genellikle üç ile dört arasında değişmiş ve son üç oturumda dört puana sabitlenmiştir. İzleme döneminde Ç4, üç oturumda da dört puan almış ve uygulama oturumlarından itibaren gözle görülür bir gelişme sağlamıştır.

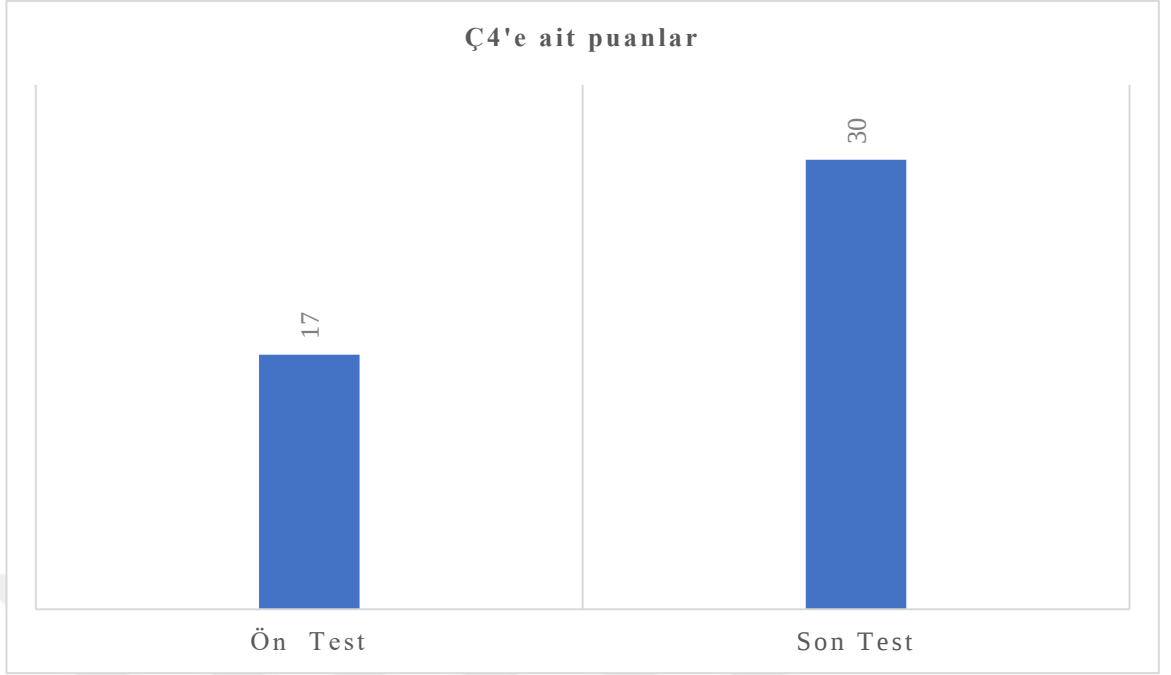
Şekil 3.30'da Ç4'e ait kitap okuma deneyimini paylaşır davranışı bulguları yer almaktadır.



Şekil 3.30. Ç4'ün kitap okuma deneyimini paylaşır bulguları

Ç4'ün kitap okuma deneyimini paylaşır davranışına ilişkin 24 başlama düzeyi verisi incelendiğinde birinci, dördüncü ve beşinci oturumlarda bir puan alındığı, diğer oturumlarda ise iki puanlık bir performans sergilendiği görülmektedir. Uygulama oturumlarında puanlar genellikle üç ile dört arasında değişmiş, son üç oturumda puanların dörtte sabitlendiği saptanmıştır. İzleme döneminde ise her üç oturumda dört ve beş puan alınarak, Ç4'ün davranışı sürdürdüğü ve kalıcı hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Şekil 3.31'de Ç4'ün ÇDP puanlarına ait ön test-son test bulguları yer almaktadır.

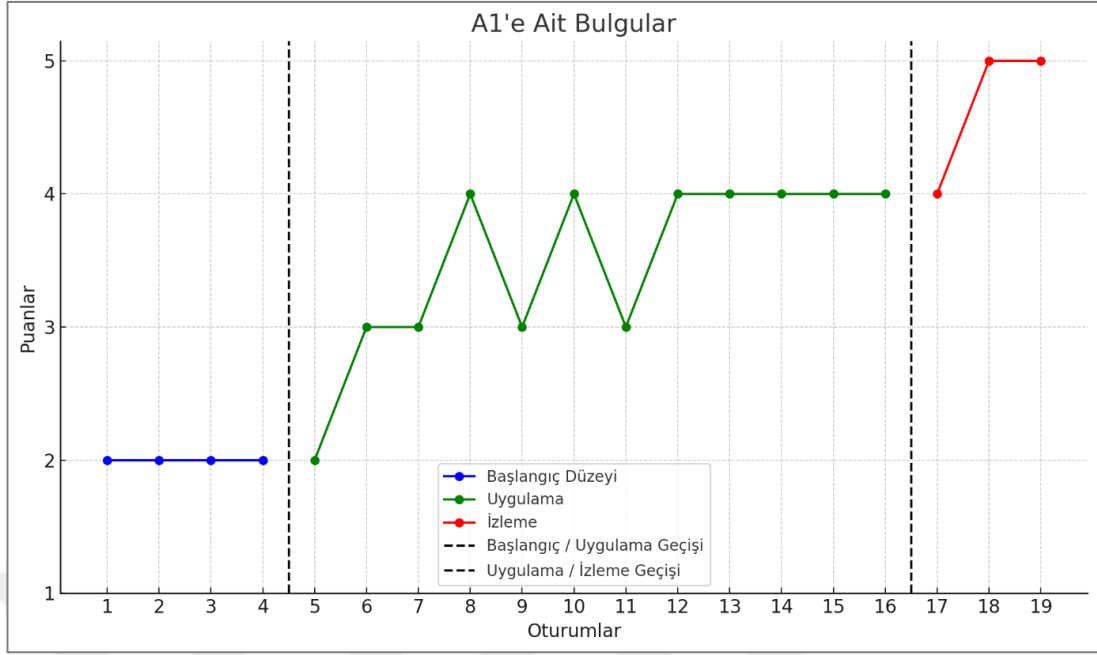


Şekil 3.31. Ç4'e ait ÇDP puanları

Şekil 3.31'de Ç4'ün ön test ve son test puanları yer almaktadır. Ç4'ün ön testte aldığı puanın yedi olduğu görülmüştür. Ç4'ün son test puanının ise 30'a yükseldiği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda müdahale programının Ç4'ün etkileşim davranışlarını iyileştirdiği söylenebilir.

A1'in Etkileşim Davranışları ve YDP Sonuçları: A1 için belirlenen hedef davranışlardan olan "Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler." ve "Yerinde ve Doğru Sorular Sorar" davranışlarına ilişkin bulgulara ve A1'in YDP sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

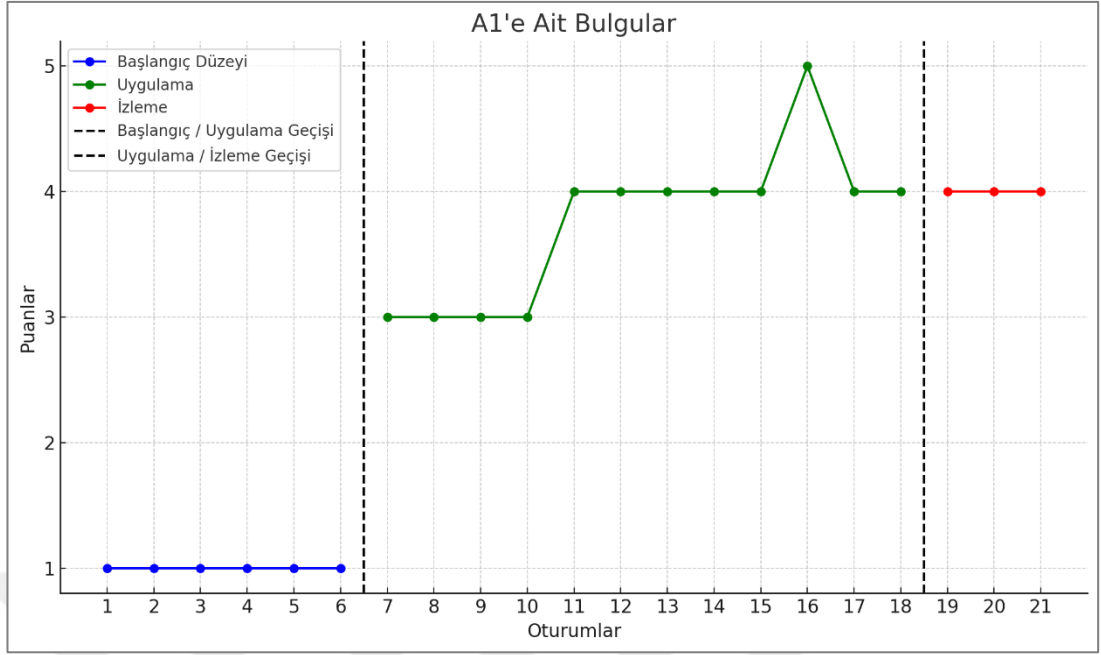
Şekil 3.32'de A1'in kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler hedef davranışına ait bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.32. A1'in kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları

A1'in kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler hedef davranışıyla ilgili dört başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyinde sürekli olarak iki puan alan A1 için müdahale (uygulama) oturumlarına geçilmiştir. Uygulama sürecinin ilk oturumundan iki puan alınmış, ardından ikinci ve üçüncü oturumlarda üçer puan kaydedilmiştir. Dördüncü oturumda puan dörde yükseltilmiş ve beşinci oturumda tekrar üçe düşmüştür. Sekizinci oturumdan itibaren A1'in puanları dörtte sabit kalmıştır. İzleme oturumlarının ilkinde dört puan alınmış, sonraki iki oturumda ise beş puan ile hedef davranışındaki performans yükselmiştir. Sonuçta NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A1'in kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler hedef davranışı üzerinde olumlu bir etkiye yol açtığı söylenebilir.

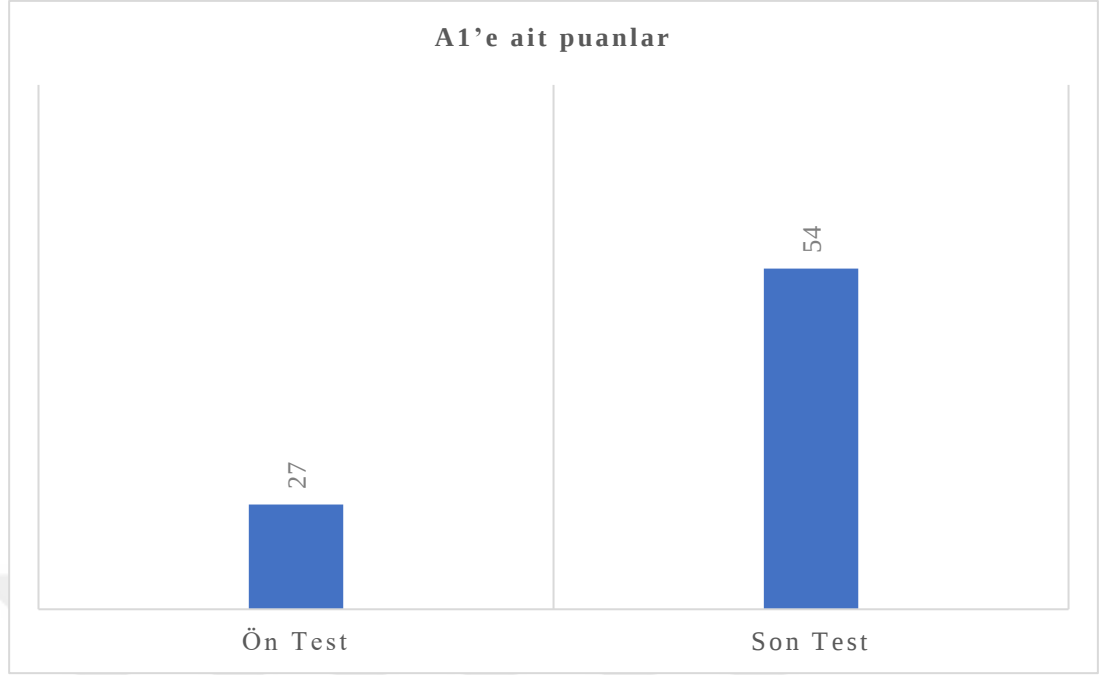
Şekil 3.33'te A1'in yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışına ait bulguları yer almaktadır.



Şekil 3.33. A1'in yerinde ve doğru sorular sorar bulguları

A1'in yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışı için altı oturum başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Buna göre altı oturumun tamamında bir puan alan A1'in, kararlı veri gösterdiği düşünüldükçe uygulama oturumlarına geçilmiştir. İlk dört uygulama oturumunda üç puan alan A1'in puanı dokuzuncu oturuma kadar dört olarak gözlenmiştir. 10. oturumda beş puan alan A1, 11 ve 12. oturumda dört puana düşmüştür. İzleme düzeyi verileri incelendiğinde ise A1'in üç oturumda da dört puan aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular A1'in yerinde ve doğru sorular sorar davranışında genel olarak olumlu ve sürdürülebilir bir ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 3.34'te A1'e ait YDP ön test ve son test bulgularına yer verilmiştir.

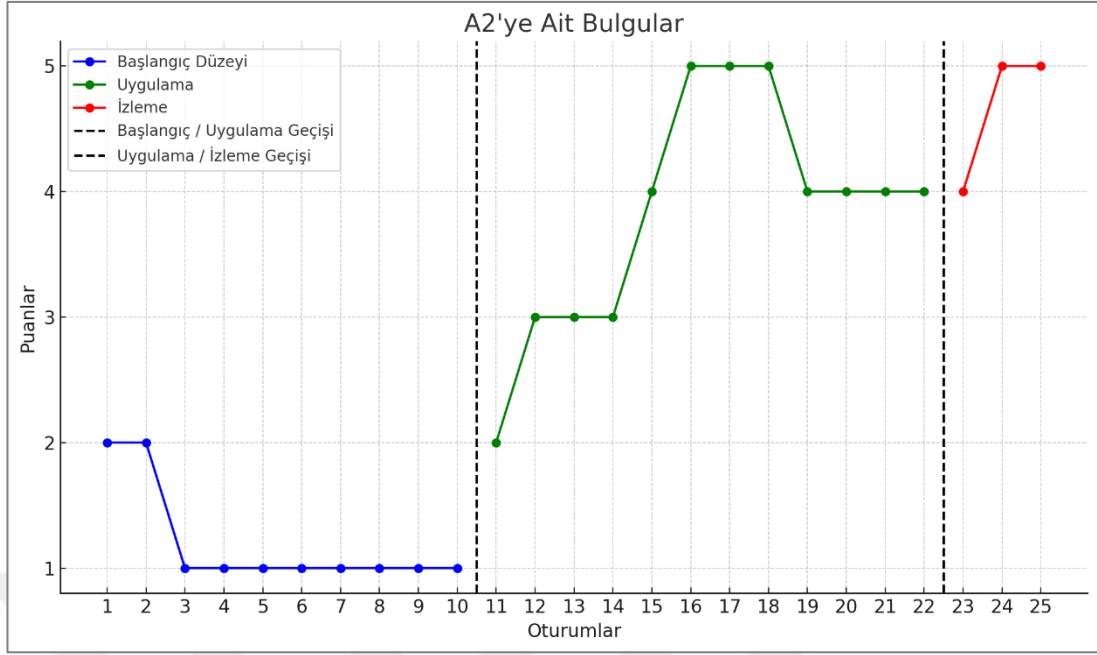


Şekil 3.34. A1'e ait YDP puanları

A1'in etkileşim davranışının 27 puan olduğu görülmüştür. NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonraki son test uygulamasında ise bu puanın 54'e çıktığı tespit edilmiştir (Şekil 3.34). Sonuç olarak NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A1'in etkileşim davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

A2'nin Etkileşim Davranışları ve YDP Sonuçları: A2'nin hedef davranışlarına ilişkin başlama, uygulama ve izleme verileri ile YDP ön test ve son test bulguları bu bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

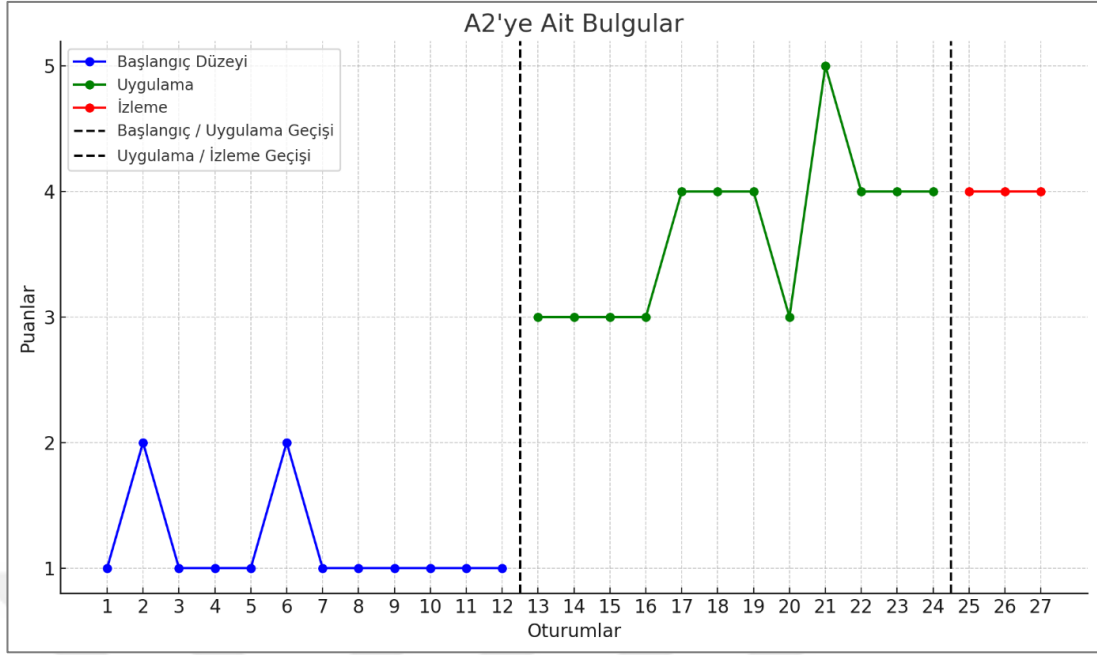
A2'ye ait kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları Şekil 3.35'te yer almaktadır.



Şekil 3.35. A2'nin ait kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları

A2 ile ilgili hedef davranış için 10 oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İlk iki oturumda başlama düzeyi puanı iki olan A2'nin sekiz oturumda aldığı puan bir olarak kaydedilmiştir. Verilerin kararlılık göstermesinin ardından uygulama oturumlarına geçilmiştir. İlk uygulama oturumunda iki, ikinci ve üçüncü uygulamada üç puan almıştır. Beşinci oturumdan itibaren puanlar yükselişe geçmiş ve beş puana çıkmıştır. Ancak son dört oturumda A2'nin hedef davranışları ile ilgili puanı düşerek dört olarak kaydedilmiştir. Üç izleme oturumunda ise puanları ilk oturumda dört, son iki oturumda ise beş olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin, A2'nin hedef davranışını olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

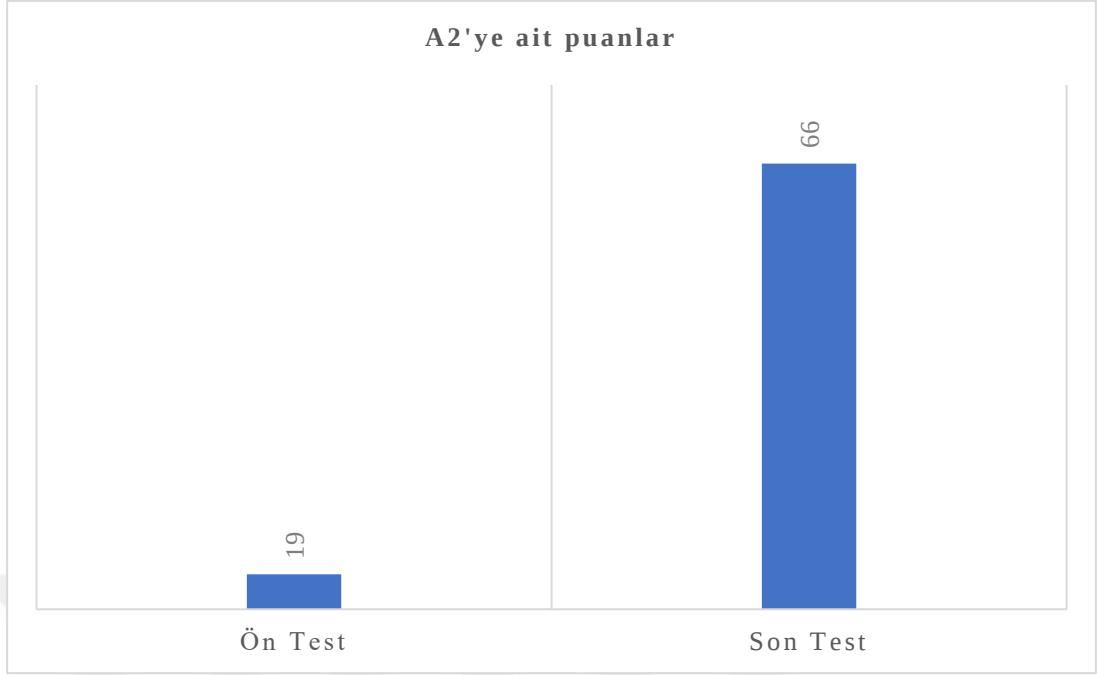
A2'ye ait yerinde ve doğru sorular sorar davranışına ilişkin bulgular Şekil 3.36'da yer almaktadır.



Şekil 3.36. A2'nin yerinde ve doğru sorular sorar bulguları

A2'nin yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışı için 12 oturum boyunca başlama düzeyi verileri toplanmıştır. İkinci ve altıncı oturumda puanı ikiye yükselse de diğer oturumlarda puanı bir puan olarak kaydedilmiştir. Böylelikle kararlı veri sağlandığı düşünüldükçe uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumlarında, A2'nin performansında gelişme gözlenmiştir. İlk dört uygulama oturumunda puanları üç olarak kaydedilmiş, beşinci oturumda dört puana yükselmiştir. Uygulamanın ilerleyen oturumlarında A2'nin puanları bir kez beşe kadar yükselmiş, ardından tekrar dört puana düşmüş ve son oturuma kadar stabil kalmıştır. İzleme düzeyi incelendiğinde, A2'nin üç izleme oturumunun her birinde dört puan aldığı görülmüştür. Bu da A2'nin müdahale sonrasında kazandığı davranışı sürdürdüğünü ve stabil bir performans sergilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, A2'nin “Yerinde ve doğru sorular sorar.” hedef davranışındaki gelişimi ilerlemiş, uygulama ve izleme oturumlarında öğrendiği davranışı sürdürdüğünü görülmüştür.

Şekil 3.37'de A2'nin YDP ön test-son test bulguları görülmektedir.

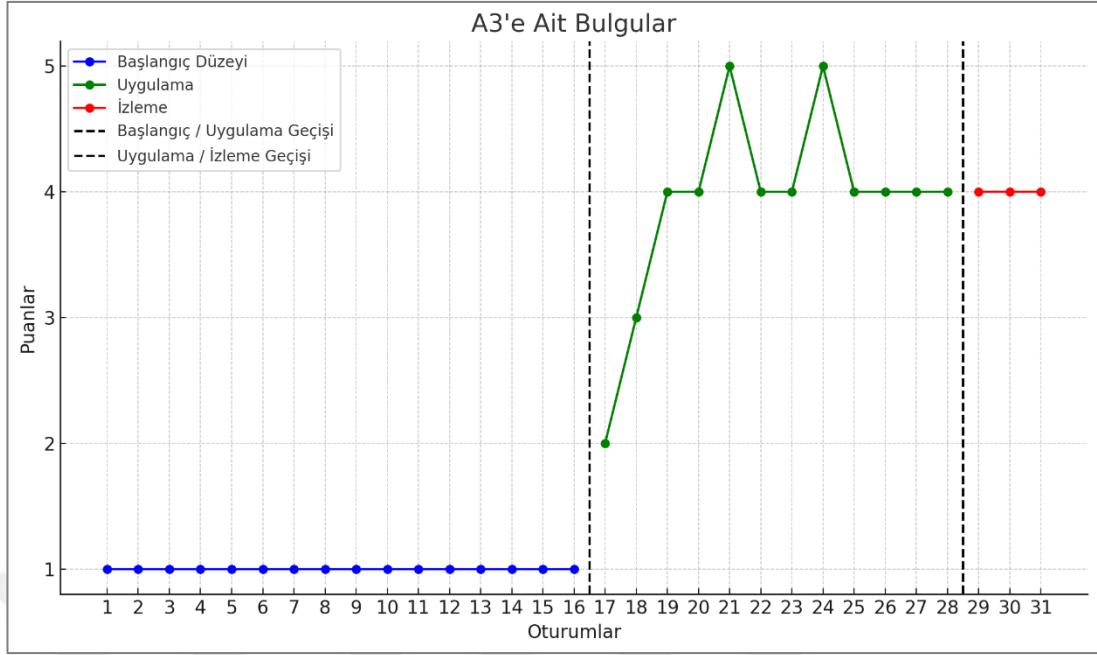


Şekil 3.37. A2'ye ait YDP puanları

Şekil 3.37'de A2'nin YDP puanları görülmektedir. Buna göre başlangıçta A2'nin puanı 19 olarak tespit edilmiştir. Müdahale Programı tamamlandıktan sonra yapılan son testte ise A3'ün puanı 66 olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A2'nin etkileşim davranışlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

A3'ün Etkileşim Davranışları ve YDP Sonuçları: A3'ün hedef davranışlarına ilişkin başlama, uygulama ve izleme verileri ile ön test ve son test bulguları bu bölümde yer almaktadır.

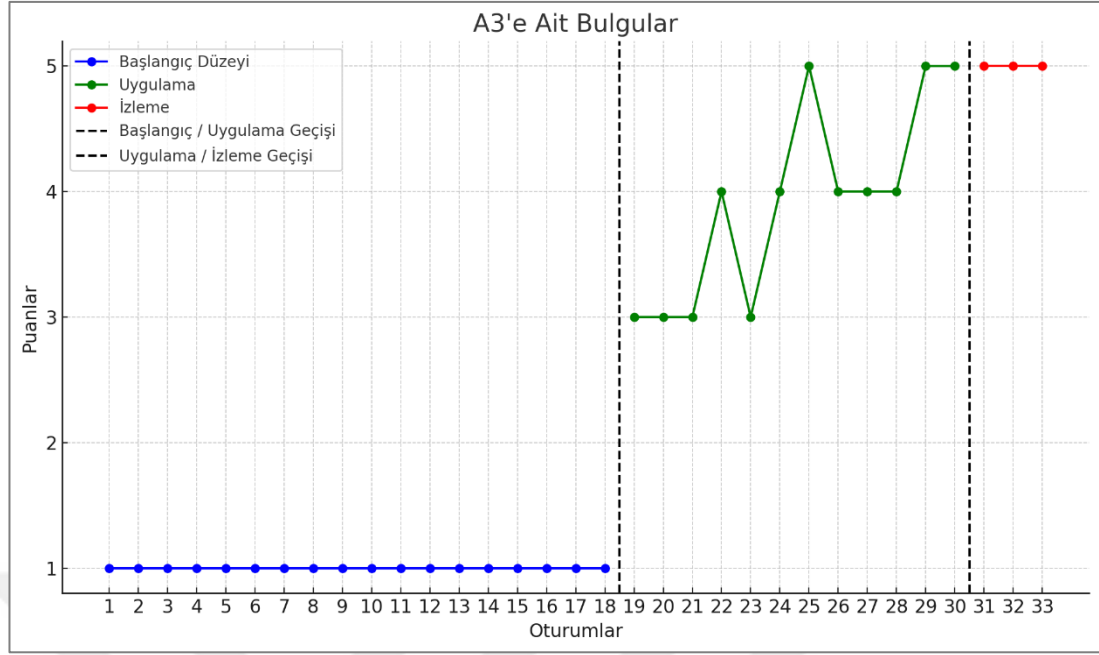
Şekil 3.38'de A3'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler davranışına ait bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.38. A3'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları

A3 için toplanan 16 başlama düzeyi verisi olduğu görülmektedir. A3, tüm başlama düzeyi oturumlarından bir puan almış ve verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülerek uygulama oturumlarına geçilmiştir. İlk uygulama oturumunda puanı ikiye, ikinci oturumda üçe, dördüncü oturumda ise puanı dörde yükselmiştir. Beşinci oturumda beş puan alan A3'ün sekizinci oturumda puanı tekrar yükselse de son üç uygulama oturumundan dört puan almıştır. Üç izleme oturumunda da puanı dört olan A3'ün başlama düzeyi verileri düşük ve sabit kalmış, ancak uygulama sonrası gözle görülür bir artış göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle, A3'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler davranışı üzerinde NİKO Programının olumlu bir etki sağladığı ifade edilebilir.

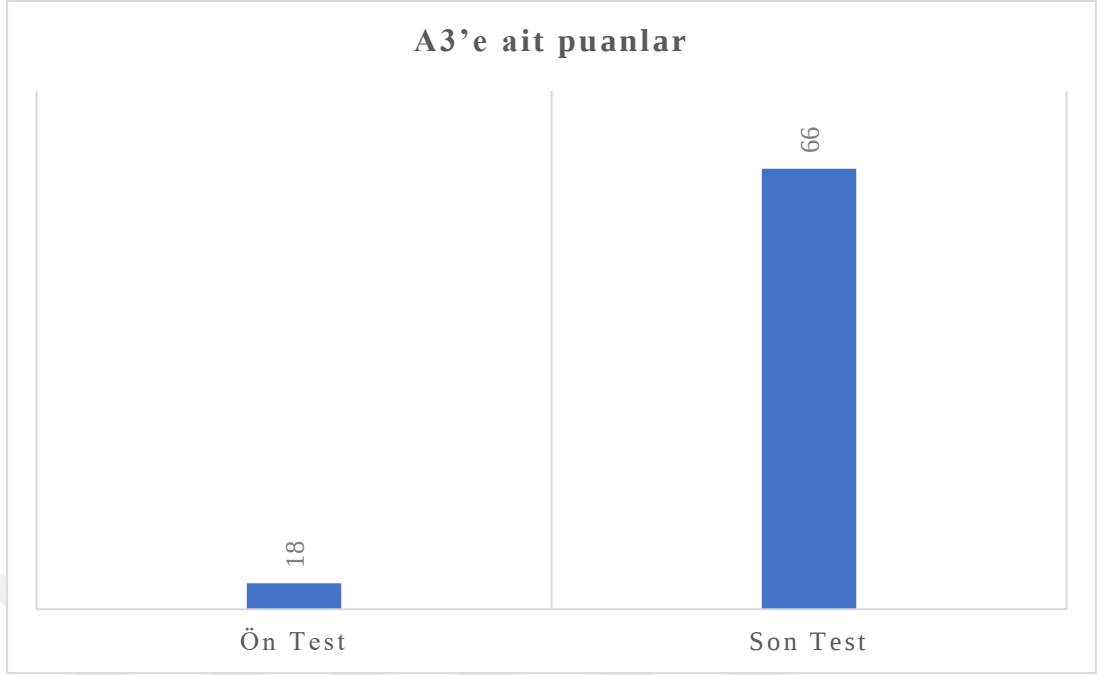
A3'ün yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışı için elde edilen bulgular Şekil 3.39'da gösterilmiştir.



Şekil 3.39. A3'ün yerinde ve doğru sorular sorar bulguları

Şekil 3.39 incelendiğinde A3'ün yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışı için 18 oturum boyunca başlama düzeyi verileri toplandığı görülmektedir. A3'ün başlama düzeyi verilerinde bir puan aldığı kaydedilmiştir. Böylece kararlı veri elde edildiği düşünülerek uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama oturumlarında, A3'ün performansında gelişme gözlenmiştir. İlk üç oturumda puanlar üç olarak kaydedilmiş, ardından dördüncü oturumda dörde yükselmiştir. Sonraki oturumlarda A3'ün puanları tekrar üçe düşmüş ve ardından dört ile beş puan arasında değişiklik göstermiştir. Son üç uygulama oturumunda beş puan alarak en yüksek performansa ulaşmıştır. İzleme düzeyi incelendiğinde, A3'ün üç izleme oturumunda da beş puan aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, A3'ün yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışındaki gelişimi, uygulama ve izleme oturumlarında ilerleme göstermiş ve müdahale sonrasında en yüksek performansla sürdürülebilmiştir.

Aşağıdaki grafikte A3'e ait YDP ön test ve son test bulgularına yer verilmiştir.

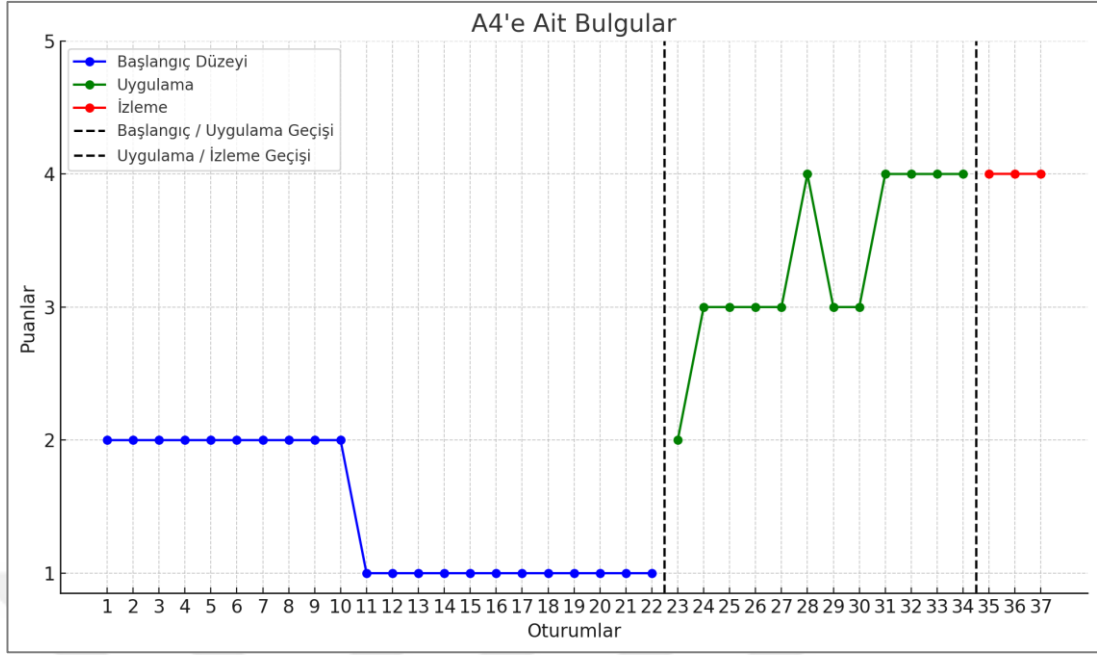


Şekil 3.40. A3'e ait YDP puanları

A3'ün YDP puanlarının karşılaştırıldığı grafiğe göre ön testte A3'ün puanı 18 olarak değerlendirilmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonra yapılan son testte ise A3'ün puanı 66 olarak saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A3'ün etkileşim davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

A4'ün Etkileşim Davranışları ve YDP Sonuçları: Araştırmaya alınan A4'ün hedef davranışlarına dair başlama, uygulama ve izleme verileri ile YDP ön test ve son test bulguları bu bölümde açıklanmıştır.

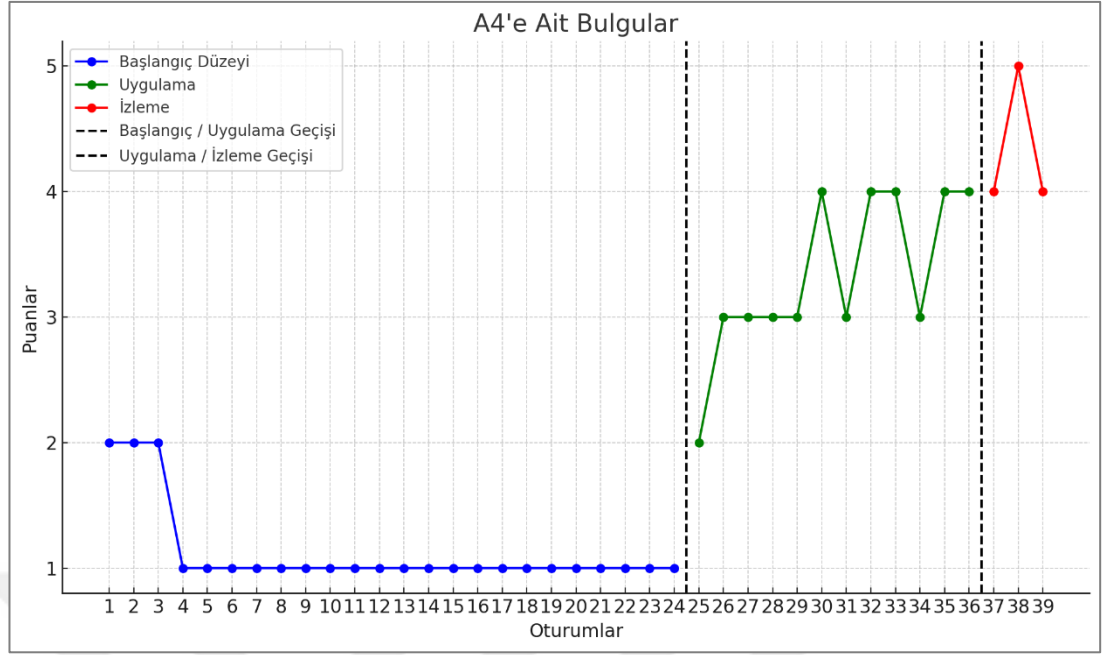
Şekil 3.41'de A4'ün Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler hedef davranışı bulguları yer almaktadır.



Şekil 3.41. A4'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler bulguları

A4'ün kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler hedef davranışı için 22 oturum boyunca başlama düzeyi verileri toplanmıştır. İlk 10 oturumda iki puan, 11., 12. ve 13. oturumlarda bir puan almış, geri kalan oturumlarda da bir puan ile düşük performans sergilemiştir. Başlama düzeyindeki bu düşük ve kararlı veriler sonrasında uygulama oturumlarına geçilmiştir. Uygulama döneminde A4'ün performansında gelişme gözlemlenmiştir; ilk oturumda dört puan, sonraki oturumlarda üç ve dört puan seviyelerinde değişiklik göstermiş, son oturumlarda ise dört puana sabitlenmiştir. İzleme oturumlarına bakıldığında, A4'ün her üç izleme oturumunda da dört puan aldığı ve hedef davranışı sürdürebildiği görülmektedir. Bu sonuçlar, A4'ün müdahale sonrasında hedef davranışı kalıcı bir şekilde sergilediğini ve davranışın müdahale sonrası sürdürüldüğünü göstermektedir.

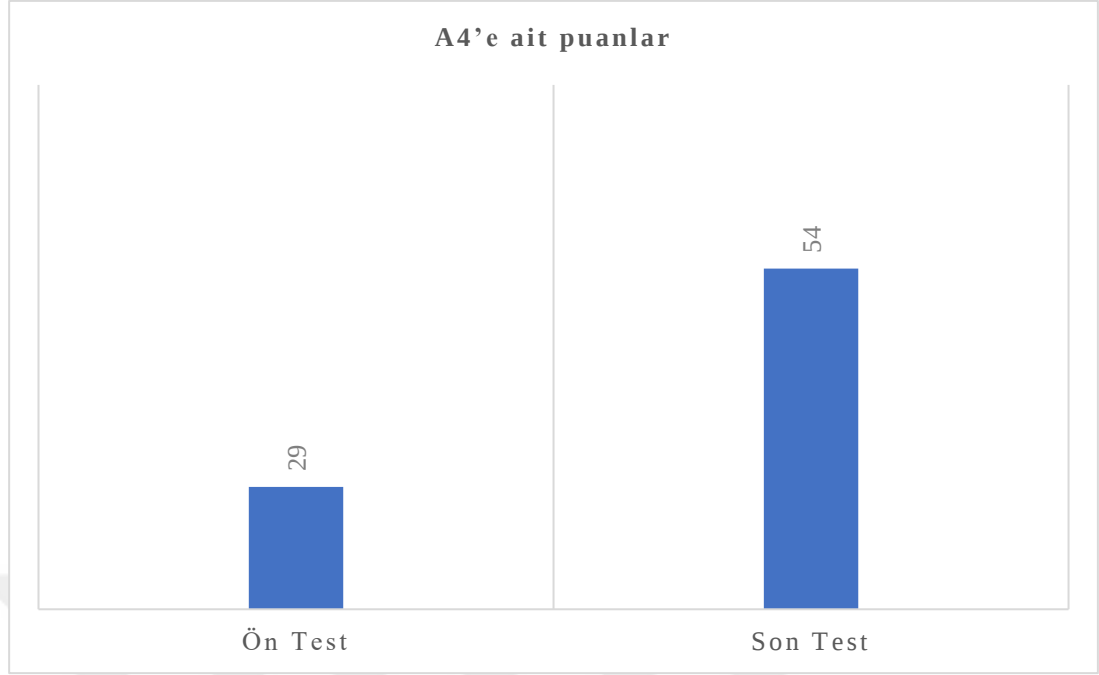
Şekil 3.42'de A4'ün yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışı bulguları yer almaktadır.



Şekil 3.42. A4'ün yerinde ve doğru sorular sorar bulguları

A4'ün yerinde ve doğru sorular sorar hedef davranışı için başlama düzeyi verileri incelendiğinde, 24 oturumun ilk üçünde iki puan, geri kalan oturumlarda ise bir puan aldığı görülmüştür. Uygulama döneminde A4'ün performansı yükselmiş, ilk oturumda iki puan almış, sonrasında puanlar üç ile dört arasında değişmiştir. Altıncı oturumdan itibaren puanlar dört seviyesine ulaşmış, ancak bazı oturumlarda puanlar tekrar üç seviyesine düşmüştür. Son oturumlarda ise performans istikrarlı bir şekilde dört puan olarak devam etmiştir. İzleme oturumlarında A4, iki oturumda dört puan, bir oturumda ise beş puan alarak müdahale sonrası davranışı sürdürdürebildiğini göstermiştir. Bu sonuçlar, A4'ün müdahale sonrasında davranışı kazandığını ve kalıcı hale getirdiğini göstermektedir.

Şekil 3.43'te A4'e ait YDP ön test ve son test bulgularına yer verilmiştir.

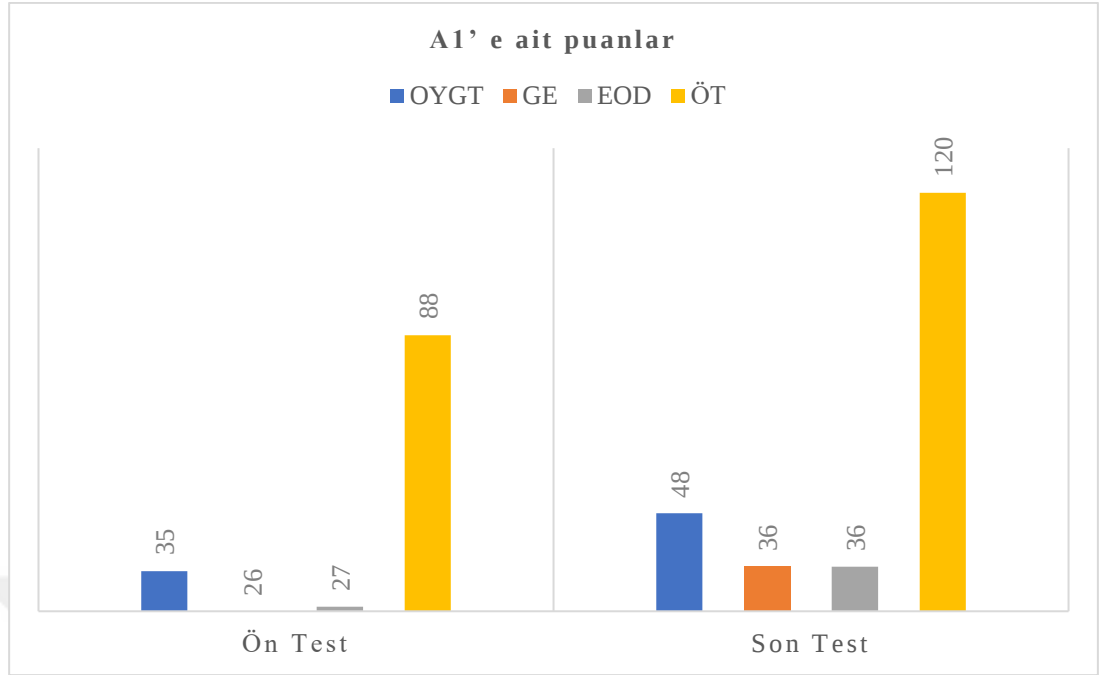


Şekil 3.43. A4'e ait YDP puanları

Şekil 3.43'te A4'ün YDP puanları görülmektedir. A4'ün ön test puanı 29 olarak belirlenmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrasında yapılan son testte ise bu puanın 54'e yükseldiği görülmüştür. Sonuç olarak NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A4'ün etkileşim davranışlarını olumlu yönde desteklediği gözlemlenmiştir.

3.2.4. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Etkileşimli Kitap Okumaya Dair Bilgi ve Farkındalığına Yönelik Bulgular

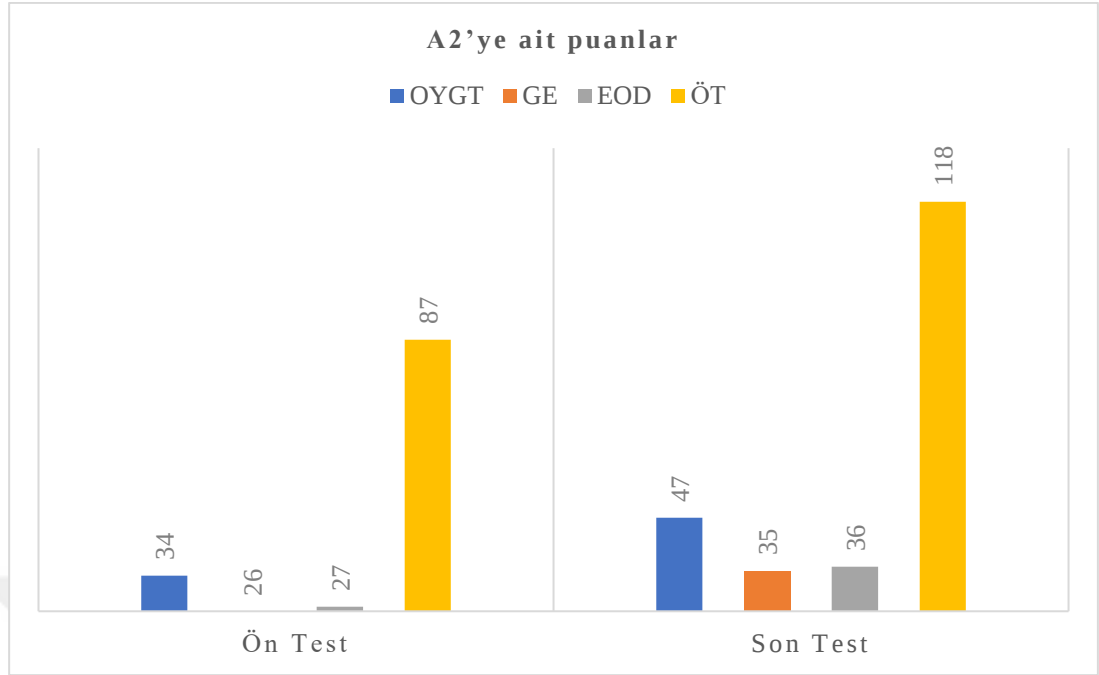
Annelerin etkileşimli kitap okuma hakkında bilgi ve farkındalıklarını ölçmek amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu (İYÇEKÖ-AF) kullanılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek minimum 26 iken maksimum puan 130'dur. Şekil 3.44'te A1'in ölçekten aldığı ön test ve son test bulguları görülmektedir.



Şekil 3.44. A1'e ait İYÇEKÖ-AF puanları

Bu grafikte A1'in puanları Okumaya Yönelik Genel Tutum (OYGT), Gelişimsel Etkiler (GE), Etkileşimli Okuma Davranışları (EOD) ve Ölçek Toplamı (ÖT) olmak üzere dört bölümde verilmiştir. A1'in OYGT puanı 35'ten 48'e çıkmıştır. Gelişimsel etkiler kategorisinde A1'in puanı, ön testte 26'dan son testte 36'ya yükselmiştir. A1'in etkileşimli okuma davranışları 27'den 36'ya yükselmiştir. Ölçek toplam puanı ise 88'den 120'ye yükselmiştir.

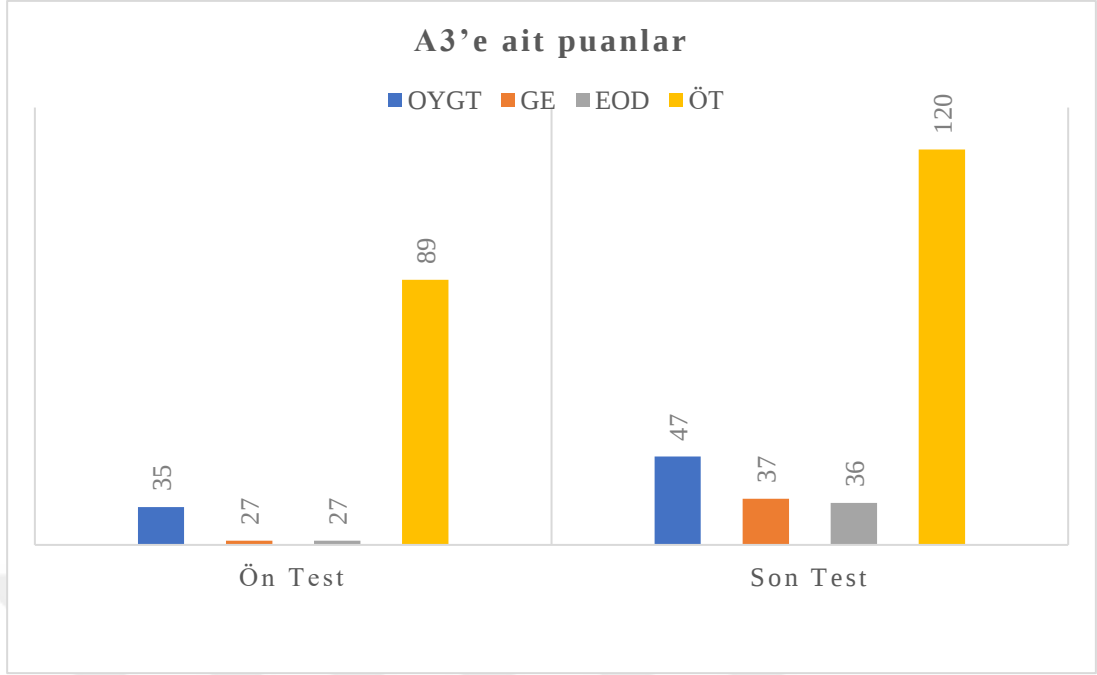
Şekil 3.45'te A2'ye ait puanlara yer verilmiştir.



Şekil 3.45. A2'ye ait İYÇEKÖ-AF puanları

A2'ye ait ön test son test bulgularının yer aldığı Şekil 3.45 incelendiğinde A2'nin OYGT puanı, ön testte 34 iken son testte 47'ye; gelişimsel etkiler puanı ön testte 26 iken son testte 35'e çıkmıştır. A2'nin etkileşimli okuma davranışları, ön testte 27'den son testte 36'ya yükselmiştir. Toplam ön testte 87 iken son testte 118'e yükselmiştir.

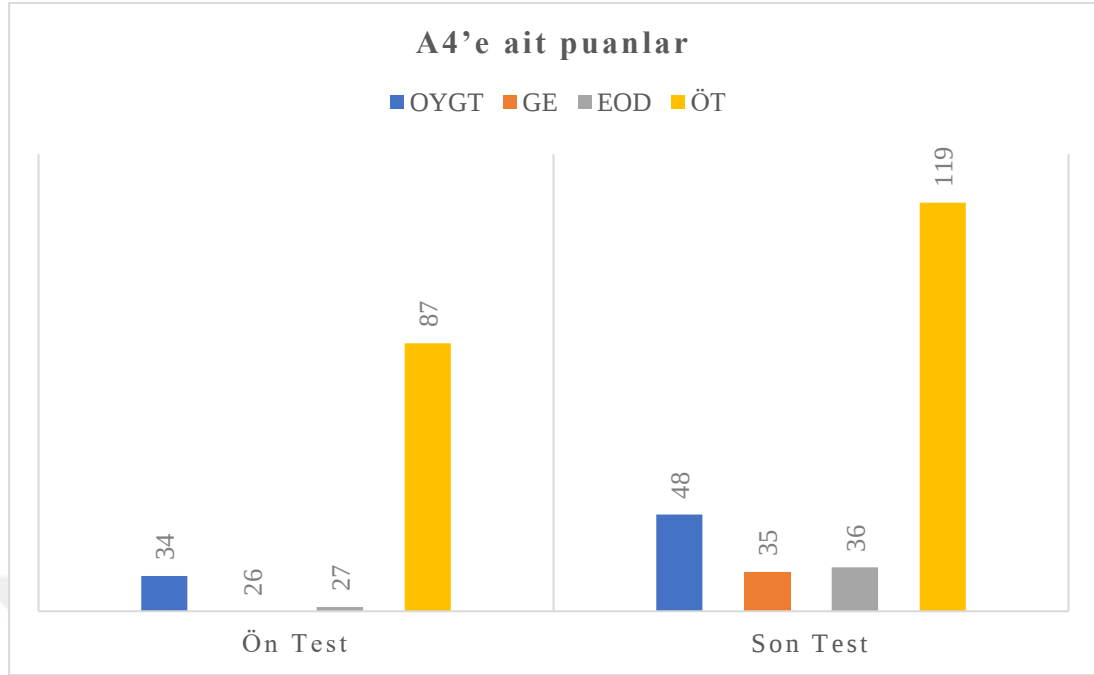
Şekil 3.46'da A3'e ait bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.46. A3'e ait İYÇEKÖ-AF puanları

A3'ün İYÇEKÖ-AF'na ait puanları Şekil 3.46'da görülmektedir. Buna göre, A3'ün OYGT puanı, ön testte 35 iken son testte 47'ye yükselmiştir. Gelişimsel etkiler puanı ön testte 27 iken son testte 37'ye çıkmıştır. A3'ün etkileşimli okuma davranışları, ön testte 27'den son testte 36'ya yükselmiştir. Sonuçta A3'ün toplam puanı son testte 120'ye ulaşmıştır.

A4'ün İYÇEKÖ-AF'na ait puanları Şekil 3.47'de gösterilmektedir.



Şekil 3.47. A4'e ait İYÇEKÖ-AF puanları

Şekil 3.47'ye göre A4'ün İYÇEKÖ-AF OYGT puanı 34 iken müdahale sonrasında 48'e yükselmiştir. Gelişimsel etkiler puanı ön testte 26 iken son testte 35'e çıkmıştır. A4'ün etkileşimli okuma davranışları, ön testte 27'den son testte 36'ya yükselmiştir. Sonuçta A4'ün toplam puanı, 87'den 119'a çıkmıştır.

3.2.5. Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale ile İlgili Görüşlerine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları

NİKO Programına Dayalı Müdahaleye katılan annelerin program hakkındaki görüşleri, annelere olan etkileri, çocuklara olan etkileri ve uygulamacı ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu bölümde araştırmada yer alan sorular ve betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Annelere *“NİKO Programına Dayalı Müdahaleye çocuğunuz ve siz katıldığınız için memnun musunuz? Bu programa katıldıktan sonra çocuğunuzda nasıl bir değişim gözlemlediniz?”* sorusu yöneltilmiştir. Annelerin tamamı çocuğunun ve kendisinin bu programa katılımından memnun olduğunu ifade etmiştir. Çocuklarındaki değişim sorusuna verdiği yanıtlar “kitaplara olan ilgisinin artması, dinleme becerisinin gelişmesi, anne-çocuk arasındaki ilişkinin artması” şeklinde olmuştur.

A1: Eskiden sadece yıldız kitabına takıntılıydı. Ondan başka kitap eline almazdı, ben de kitap sevsin de ne olursa olsun diye ses çıkarmazdım. Şimdi düzenli olarak kitap okumaya başlayınca başka başka kitapları da alıp kendisi bana okuyayım diye getiriyor.

A2: Eskiden bir dakika anca kitap okurduk. Şimdi kitaplarla daha çok zaman geçiriyor, dakikada bakıyorum daha iyi ilerledik gibi geliyor, beni dinliyor. Artık gece yataırken bile kitap okumamı istiyor, ben ona okudukça uykuya dalması kolaylaşıyor. Ben hem de şunu düşünüyorum ben ona uykuda okudukça belki yeni kelimeler öğrenir, hoşuna gider.

A3: Çocuğumun daha dikkatle beni dinlemesi, en önemlisi de kitap okumayı sevmesi oldu. Resimlerle kendi kendine hayal kurması, resimleri bana anlatması da bu programdan sonra onda gözlemlediğim değişikliklerden diyebilirim.”

Annelere yöneltilen bir diğer soru **“Bu program sonrası sizde nasıl bir değişim oldu?”** olmuştur. Annelerin bu soruya verdikleri yanıtlar “doğru kitap okuma tekniklerini öğrenmek, kaygı ve stresin azalması, doğru kitap seçebilmek” olmuştur.

A2: Artık beni daha kolay anlıyor. O beni anladıkça ben de kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Bu durum beni çok rahatlattı ve çok mutlu etti. Artık ona kitap okurken stres olmuyorum, daha rahatım. Ondan da güzel yanıtlar aldıkça ben de keyifleniyorum. Bize de etkisi çok oldu.

A3: Kendimde nasıl kitap okunması gerekiyor öğrenmem oldu. Çünkü biz yanlış kitap okuyormuşuz çocuklara onu fark ettim. Ben doğru okudukça çocuğum da daha zevkle kitap dinler oldu.

A4: Ben ev işlerinden fırsat buldukça kızıma kitap okumaya çalışıyorum. Benim için de bir eğlence oluyor onunla kitap okumak.

“Bu programda kullanılan materyallerle ilgili düşünceleriniz nedir?” sorusuna anneler “materyallerden memnun olduklarını” dile getirmişlerdir. Annelerin yanıtlarından örnekler aşağıda yer almaktadır.

A2: Hocamız bize her hafta yeni yeni fotokopiler verdi. Yine evde çocuğumuza okumamız için çeşit çeşit kitaplar hediye etti. Ben kullanılan tüm şeyleri sevdim. Çocuğumun ilgi alanları ne bunu anlamamda bana çok katkısı oldu

A3: Bilgi notlarını alıp güzelce okuyorum. Nerede neye dikkat etmem lazım daha iyi anlamaya bizlere ne katıyor daha iyi anlamaya çalışıyorum. Orada ne yazıyorsa kitap okurken ben de ona dikkat etmeye çalışıyorum.

A4: Gayet güzeldi bence. Hem bilgi notları hem de hocamızın örnek kitapları bana da fikir oldu, mesela bir kitap seçerken nasıl seçerim anladım. Aklıma takıldıkça açıp bakıyorum.

Programa katılan annelere “**Sizce programın süresi yeterli miydi?**” sorusu yöneltmiştir. Anneler, programın süresini kısa ama verimli olarak değerlendirmiştir. Programa katılan annelerin yanıtları;

A1: Program yaklaşık iki ay sürdü. Daha uzun sürmesini istedim, özellikle keşke babamız da gelseydi de onun da öğrenmesini istedim. Ama akıcı bir programdı, hocamız her hafta etkinlikleri dikkatlice bir şekilde gözlemleyerek bize yanıtlar verdi.

A2: Benim açımdan çok verimli geçti. Keşke böyle eğitimler sürekli olsa. Aslında pek çok şeyi yanlış biliyordum. Ben çocuğumla nasıl doğru kitap okurum öğrendim.

A3: Böyle programların yapılması ve biz velilere katkıda bulunulması çok güzel, kendi adıma faydalandığımı söylerim rahatlıkla baya. Ama biraz daha uzun olsa daha iyi olurdu.

Annelere “**Programı uygulayan biri olarak uygulamacıyı nasıl değerlendirirsiniz?**” diye sorulmuş, annelerin tamamı uygulamacıyla ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. A2 ve A4’ün bu soruya vermiş olduğu yanıt aşağıda yer almaktadır.

A2: Hem çocuklarımızla iletişimi iyiydi, çok güler yüzle ve sabırla bizi dinledi, detaylıca bize ne yaptıysak açıkladı.

A4: Hocamız eğitici, bilgili ve özverili bir şekilde bizlere eğitim verdi.

Annelere sorulan bir diğer soru ise “**Programın güçlü yönlerini açıklar mısınız?**” olmuştur. Anneler bu soruya “programın açık ve anlaşılır olması, annelerin soru işaretlerini gidermesi” yanıtlarını vermiştir. Anneler programın zayıf bir yönünün olmadığını ifade etmiştir.

A1: *Kitap okumanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuğuma daha çok nasıl kitap okurum anlamam noktasında çok yardımcı oldu.*

A2: *Öncelikle çocuklarımızın kitabı sevmeleri ile ilgili yol kat ettiğimize inanıyorum. Verilen bilgiler çok güzeldi, mesela ben eğer hiç eğitimim olmasa bile anlatılanları anlayabilirdim her şey gayet açıktı. Kısa sürede çok güzel yol yürüdük. Bu süre çok verimli geçti. Çok çaresiz bir anımda bu programla karşılaştım. Hocamızla karşılıklı çok rahat ve çok açık konuşabilmek çok keyifliydi.*

A3: *Daha önce de dediğim gibi, biz çocuklara nasıl kitap okuyacağımızı hiç bilmiyorduk. Bu programla ben nasıl düzgün kitap okunur onu öğrendim. Ben kendimi düzelttikçe daha keyifli kitap okuduk bir de etkileşim kurmanın önemini anladım. Normal iletişim kurarken bile sanki daha verimli iletişim kuruyoruz.*

Son olarak annelere **“Daha sonra hazırlanacak eğitim programları için önerileriniz nelerdir?”** sorusu sorulmuştur. Araştırmaya alınan annelerin tamamı, bu programlara babaların ve diğer üyelerin de katılması şeklinde yanıt vermiştir.

A1: *İşin açıkçası bizim eşimizle aramızda anlaşmazlık olabiliyor. Ben oğluma telefonla oynamasını diye kitap okutmaya çalışıyorum, eşimin ben kadar sabrı yok yeter ki ağlamasını diye eline telefonu veriyor. Böyle olunca ben de sinirleniyorum. Babaların bu huyunu azaltmak için keşke babalara da böyle eğitimler düzenlense hatta gelmeyen babalara yaptırım verilse.*

A2: *Çok keyifli bir programdı. Aynı şekilde aynen devam etmesi herkes için çok verimli olacaktır. Bazen evde ablası da görüyor Ç2 ile kitap okumamızı, o da alıyor kitabını okuyor ama ben eşimin de telefon yerine kitap okuyarak çocuğuma örnek olmasını isterdim. Onunla birlikte de eğitim alırsam çok sevineceğim.*

A3: *Evde çok kalabalığız. Babaanne, dede, abla, kardeş, baba derken çok fazla işim olabiliyor. Bu eğitimlerin aslında annelere kadar babalara da verilmesi gerekiyor. Ben annesi olarak ona kitap okurken artık dikkat ediyorum, sesle, vurguyla, daha iyi anlamaya çalışıyorum. Ama ben olmadıgımda babası da onunla nasıl kitap okuyacak bilsin ki çocuğum kitap okumayı sevsin. Hatta ablası, abisi ile bile eğitimlere gelmeli, aralarındaki kardeşlik de gelişir diye düşünüyorum.*

A4: Benim bazen işim oluyor gelemiyorum. Benim gelemediğim yerlerde babasına anlatılabilir bunlar. Evde kadınların yükü çok, babalar da en azından kızın eğitimine destek olur.

Sonuçta annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahaleye katıldıkları için memnun oldukları, bu programdan sonra kendilerinde ve çocuklarında olumlu değişimler gördüklerini, programın süresinden uzun sürmesini istedikleri, kullanılan materyallerden ve araştırmacıdan memnun oldukları, programın en beğendikleri yönünün açık ve anlaşılır olması olduğu ve daha sonra planlanacak eğitimlerde babaların da yer alması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.



4. TARTIŞMA

NİKO Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerine etkilerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda bulgular sınıflandırılmış ve her bir bulguya ait tartışmaya yer verilmiştir.

4.1. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) Geçerlik-Güvenirliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın amaçlarından biri, işitme yetersizliğine sahip iki-altı yaş arası çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Literatürde, ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarını değerlendirmeye yönelik farklı ölçekler bulunmaktadır. Kotaman (2009), sıfır-altı yaş arası çocuğu olan anne babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterliliğini değerlendiren bir ölçek geliştirmiştir. Ünlü vd. (2024), üç-beş yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma tutumunu ölçen bir ölçeği, ebeveynler üzerinde uygulayarak geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmiştir. Şimşek Çetin vd. (2014) tarafından uyarlanan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Yurtbakan (2022) tarafından geliştirilen Ebeveyn-Çocuk Okuma Tutum Ölçeği gibi ölçme araçları bulunmaktadır. Yurt dışında ise DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen Parent Reading Belief Inventory, Lindo (2008) tarafından geliştirilen Family Engagement in Advancing Literacy Survey (FEALS) ve DesJardin vd. (2014) tarafından geliştirilen Responsive Adult-Child-Engagement During Joint Book Reading Scale gibi ölçekler mevcuttur. Ancak bu ölçme araçları, tipik gelişen çocuklar ve ebeveynlerine yönelik hazırlanmıştır. İşitme yetersizliği olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının sınırlı işitsel deneyimlerini telafi etmek ve dil gelişimlerini desteklemek için etkileşimli kitap okuma sırasında farklı ve daha özel bir yaklaşıma ihtiyaç duymaktadır (Dirks ve Wauters, 2015; DesJardin vd., 2009; Easterbrooks ve Beal Alvarez, 2013). Bu nedenle, işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçme aracının geliştirilmesinin, bu özel ihtiyaçları daha iyi anlamak ve desteklemek için önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi ve farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek

geliştirme sürecinde, Büyüköztürk vd. (2018) ve DeVellis (2022)'in önerdiği basamaklar izlenmiş; madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış, ardından ön pilot ve pilot uygulamalar Madde havuzu oluşturulurken literatür taraması yapılmış ve işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını daha iyi anlamak amacıyla 10 anneyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, bireylerin belirli bir konuyla ilgili derinlemesine bilgi, inanç, tutum, duygu, deneyim ve değerlerini ortaya koymak için etkili bir yöntemdir (Debus, 2003; Şencan, 2005). Bu görüşmelerin amacı, geliştirilmekte olan ölçeğin hedef kitlenin ihtiyaçlarına ve algısına uygun maddelerden oluşmasını sağlamaktır. Sonuçta 52 maddelik bir madde havuz oluşturulmuş, kapsam geçerliliği sağlamak amacıyla 15 alan uzmanından görüş alınmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin hedeflenen alanı ne kadar iyi temsil ettiğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi önemlidir (Çam ve Baysan Arabacı, 2010). Uzman önerileri doğrultusunda maddeler değerlendirilerek, cevaplayıcıların gelişim düzeylerine uygun hale getirilmiştir (Atılğan, 2017, s:318). Veneziano ve Hooper (1997) tarafından önerilen 0,49 KGİ değerinin altında kalan 21 madde çıkarılarak, 31 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Ön pilot uygulama sonrası, ölçek anneler tarafından anlaşılır bulunduğu için pilot uygulamaya geçilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği, yordama geçerliği, eş zaman geçerliği ve faktör analizi yapılabilir (Karakurt, 2020; s:15). İYÇEKÖ-AF annelerin etkileşimli kitap okuma bilgi ve farkındalık düzeyini ölçmeye yönelik bir araç olduğundan, gelecekteki spesifik davranışları veya sonuçları doğrudan yordama amacı taşımamaktadır. Bu nedenle yordama geçerliği bu çalışma kapsamında yapılmamıştır (Karakoç ve Dönmez, 2014). İYÇEKÖ-AF işitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin etkileşimli kitap okuma bilgi ve farkındalığını ölçmeye yönelik ilk özgün araç olduğu için, karşılaştırılabilecek başka bir ölçek mevcut değildir. Bu nedenle, İYÇEKÖ-AF için eş zaman geçerliği çalışması yapılamamıştır (Büyüköztürk, 2005). Ölçeğin geçerliği kapsam geçerliği, AFA ve DFA ile incelenmiştir (Seçer, 2018). AFA öncesinde, örneklem uygunluğunu belirlemek amacıyla verilerin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri sonucunda KMO değeri 0,885 bulunmuş ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Bu durum, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu; verilerin faktör analizi için yeterli örneklem uyumluluğuna sahip olduğunu ve değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). AFA sonucunda ölçek, toplam varyansın %68,34'ünü açıklayan üç faktörlü bir yapıya sahip bulunmuştur. Literatürde %40 ile %60 arasındaki varyans açıklama oranlarının yeterli kabul

edilmesi (Tavşancıl, 2010) dikkate alındığında, ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

AFA sonrası yapılan DFA’da CMIN/Sd, GFI, AGFI, CFI, IFI, TLI, RMSEA ve SRMR değerlerine bakılmaktadır (Harrington, 2009; Kline, 2011). CMIN/Sd değeri, ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilir ve ikiden küçük olması mükemmel uyumu, beşten küçük olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir (Munro, 2005; Şimşek, 2007). Bu çalışmada, CMIN/Sd değeri ikiden küçük bulunmuş ve mükemmel uyum olarak tespit edilmiştir. CFI (Comparative Fit Index) ise modelin değişkenler arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak veri ile uyumunu değerlendirir. CFI değeri 0, 90 $\leq$ CFI < 0, 95 arasında ise kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da CFI değeri kabul edilebilir uyum göstermiştir (Munro, 2005). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri, modelin yaklaşık hatasını ifade eder. 0, 08’in altındaki değerler kabul edilebilir uyumu gösterir (Kline, 2005). İYÇEKÖ-AF için RMSEA değeri de kabul edilebilir aralıktadır. SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) ise gözlenen değişkenlerin model ile olan uyumunu gösterir. SRMR’nin sıfıra yakın olması uyum iyiliğini işaret eder ve bu çalışmada da SRMR değeri kabul edilebilir olarak bulunmuştur (Kline, 2005). AGFI ve GFI değerleri ise tam olarak beklenen seviyelerde değildir. Bu durum, örneklem büyüklüğünün sınırlılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir (Şen, 2013).

Ölçek geliştirme çalışmalarında güvenilirlik hesaplanırken Cronbach’s Alpha katsayısı, iki yarı güvenilirliği, paralel form, test-tekrar test gibi yöntemler kullanılmaktadır (Karakurt, 2012, s:12). İYÇEKÖ-AF, işitme yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını ölçen ilk ölçme aracı olması ve eşdeğer bir form bulunmaması nedeniyle paralel test uygulanmasını engellemiştir (Erdoğan vd., 2018). Ayrıca, test-tekrar test yöntemi kısa süreli zaman aralıklarında uygulandığında soruların ezberlenmesi, uzun zaman aralıklarında ise gelişim etkisiyle karşılaşılmaması gibi dezavantajlara sahiptir (Çakmur, 2012). Bu nedenlerle İYÇEKÖ-AF’de farklı güvenilirlik analizlerine başvurulmuştur. İYÇEKÖ-AF için güvenilirlik çalışmaları yapılırken Cronbach’s Alpha katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır. Yapılan AFA ve DFA sonucunda geliştirilen ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. AFA’da ölçek geneli için Cronbach’s Alpha katsayısı 0,946, DFA’da ise 0,947 olarak tespit edilmiştir. Mallery ve George (2000)’a göre, ölçek için hesaplanan katsayının 0,90 ve üzerinde olması ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca, iki yarı güvenilirlik analizleri de ölçeğin tutarlılığını desteklemektedir; AFA sonuçlarında ölçek geneli için $r=0,794$, DFA sonuçlarında ise $r=0,768$

bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin genel güvenilirlik ve iç tutarlığın güçlü olduğunu göstermektedir (Can Yurt ve Saracaloğlu, 2022).

İYÇEKÖ-AF, “Okumaya Yönelik Genel Tutum”, “Gelişimsel Etkiler” ve “Etkileşimli Okuma Davranışları” olmak üzere üç faktöre ayrılmıştır. Bu boyutlar, annelerin kitap okumaya yönelik genel tutumlarını, kitap okuma türünün çocukların gelişimindeki etkilerini ve annelerin etkileşimli okuma davranışlarını değerlendirmektedir. Er vd. (2013) çalışmalarında, mevcut ölçeğin “Gelişimsel Etkiler” ve “Etkileşimli Okuma Davranışları” faktörleriyle doğrudan ilişkilendirilebilecek şekilde, anne babaların çocuklarına öykü kitabı okuma sıklığının çocukların dil gelişimine önemli bir katkısı olduğu, ancak bu katkının en etkili şekilde etkileşimli okuma yoluyla gerçekleştiği bulunmuştur (Er vd., 2013; Yıldız Bıçakçı vd., 2018).

Sonuç olarak, İYÇEKÖ-AF işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin özel ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçekteki maddeler, annelerin çocuğun dikkatini jest ve mimiklerle çekmesi, ses tonunu ve vurguyu doğru kullanması, işitme cihazı kontrolleri yapması gibi işitme yetersizliği olan çocukların ihtiyaçlarına özgü unsurları içerir. Ayrıca, etkileşimli okuma sürecinde çocuğa sorular sorma, yanıtları genişletme gibi ifadeler, bu çocukların dil gelişimini destekleyecek özel yöntemleri kapsar. Bu özellikleriyle İYÇEKÖ-AF, işitme yetersizliği olan çocukların annelerine özel, özgün bir değerlendirme aracı sunmaktadır.

4.2. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Çocukların Dil Gelişimi ile İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocukların dil gelişimine etkileri ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği kullanılmıştır. GEÇDA ile genel dil becerileri değerlendirilmiş, Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği ile çocukların konuşma kullanımı değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ait bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

Ç1’in Bulgularına Yönelik Tartışma: Araştırmaya dâhil edilen Ç1’in GEÇDA dil gelişimi alt boyutu ön test puanı 57 olarak değerlendirilmiştir. Bu puan, Ç1’in dil gelişiminde GEÇDA’ya göre yaşitlarının alt sınırında kaldığının bir göstergesidir. Ç1’e NİKO Programına

Dayalı Müdahale sonrası yapılan son testte ise puanı 58'e yükselmiştir. Her ne kadar Ç1'in son test puanı yükselse de puan yaşitlarının alt sınırında kalmıştır. Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeğinden ise ön test puanı 19, son test puanı 31 olarak değerlendirilmiştir. Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeğinde puanı 19'dan 31'e yükselmiştir.

GEÇDA ve Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği arasındaki puan farkı değerlendirilirken, bu iki ölçüm aracının farklı değerlendirme alanlarına odaklandığı dikkate alınmalıdır. Türkiye'de sıklıkla kullanılan GEÇDA, sıfır-altı yaş arası çocukların gelişimini dört alanda (psikomotor, dil, sosyal-duygusal, bilişsel) bütüncül olarak değerlendiren, dil gelişiminde ise alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendiren sorular yer almaktadır (Temel vd., 2005; Barmak, 2021, s:326). Diğer yandan, Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeği ise çocukların işitsel algılarını değerlendirmek için hazırlanan test bataryalarından biri olan EARS'ın içinde yer alan bir değerlendirme aracıdır. Bu araç, işitme kayıplı çocukların konuşma kullanımı üzerindeki becerilerini inceler ve "konuşmanın istemli kontrolü, sadece konuşmanın kullanımı ve anlaşılabilirliği artırma" gibi alt boyutları içerir (Barmak, 2021, s:321). NİKO Programına Dayalı Müdahalede çocukların dil gelişimini desteklemek için karşılıklı etkileşim ve soru sorma, çocuğun ilgisini takip etme, tekrar ve pekiştirme, dramatize etme ve jest kullanımı gibi stratejiler kullanılmıştır (Dickinson, 2001; Horst vd., 2011; Lewis vd., 2000; Mol vd., 2009; Yu ve Smith, 2012). NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında, Ç1'in GEÇDA'ya göre dil gelişiminde gözlenen bu sınırlı artış, bireysel gelişim hızı ve işitme kaybının derecesi gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Özellikle işitme kayıplı çocuklarda dil gelişimi, çocuğun duyuşal özelliklerine ve çevresel desteğe bağılı olarak farklı hızlarda ilerleyebilir. Bu durum, Ç1'in dil gelişimine yönelik müdahaleye verdiği yanıtın sınırlı olmasına rağmen olumlu bir gelişme gösterdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Bo Wie vd., 2007; Geers vd., 2003).

Ç2'nin Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç2'nin müdahale öncesi GEÇDA dil gelişimi alt boyutu ön test puanı 51'dir. NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrası son test puanı ise 53 olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, Ç2'nin dil gelişiminde yaşitlarının alt sınırında da olsa bir ilerleme görüldüğünü göstermektedir. Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeğinde ise ön test puanı 17 olan Ç2'nin müdahale sonrası son test puanı 28'e yükselmiştir.

Dil öncesi dönemde işitme kaybı olan çocuklarda dil gelişimindeki zorluklar evrensel olarak gözlemlenmektedir; bu durumun temel nedeni, dilin genellikle duyma ve aktif konuşma yoluyla öğrenilmesidir (Tomblin vd., 2015). Etkileşimli kitap okuma, sağladığı zengin dilsel

girdi sayesinde işitme yetersizliği olan çocuklar için etkili bir müdahale yöntemi olarak kabul edilmektedir (Neuman ve Kaefer, 2018). NİKO Programına Dayalı Müdahale, çocuğun gelişim düzeyine uygun bir şekilde dil kullanmasını hedefleyerek zengin bir kelime dağarcığı kazandırmayı amaçlar (Hart ve Risley, 1995; Hoff, 2006). Ayrıca, çocuklarla karşılıklı konuşma yoluyla, dilbilgisel olarak karmaşık yapılar kullanmaları teşvik edilmektedir (Piasta vd., 2012). Bu araştırmada, annelere çocuğa açık uçlu, yerinde ve doğru sorular sorma becerisi kazandırılmıştır. Ayrıca, anne ve çocuğun sırayla konuşma becerisi edinmesi ve karşılıklı etkileşim kurmaları hedeflenmiştir. Ç2'nin dil gelişiminde gözlenen bu ilerlemenin, bu yaklaşımların etkisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Annenin çocuğa açık uçlu sorular sorması, çocuğun alıcı dilini daha aktif hale getirmiştir. Benzer şekilde, Altınar (2023) de NİKO Programı'nın otizmli çocuklarda sözcük dağarcığını, konuşma ve anlatı becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahale, Ç2'nin dil gelişiminde gözle görülür bir katkı sağlayarak çocuğun dilsel becerilerini desteklemede etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Ç3'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: GEÇDA dil gelişimi ön test puanı 54 olan Ç3, müdahale programı sonrası yapılan son testte puanını 55'e yükseltmiştir. Ancak puanının yükselmesine karşın, dil gelişimi puanı alt sınırdadır kalmıştır. Yine Konuşmanın Anlamli Kullanımının Ölçeğinde de son test puanında bir yükseliş olduğu saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimine olumlu etkileri olduğunu gösteren bulgular mevcuttur. Tsai (2009), etkileşimli kitap okumanın üç-beş yaş arası işitme yetersizliği olan çocuklarda alıcı dil, dinleme, anlama ve ifade edici dil becerilerinde artış sağladığını bulmuştur. DesJardin vd. (2023) ise, okul öncesi çağda olan işiten ve işitme yetersizliği olan çocukların evde okuma deneyimlerini ve ebeveyn-çocuk etkileşim davranışlarının çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçta çocukların etkileşimli okuma davranışlarının çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu gözlemlemiştir. Towson vd. (2016), okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların dil becerilerini etkileşimli kitap okuma yöntemiyle geliştirdiğini ve bu yöntemin, geleneksel okuma yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu tespit etmiştir. DesJardin vd. (2023)'e göre bu durumun sebebi çocukların hikâye hakkında soru sorma, karakterlere ve mekânlara atıfta bulunma gibi etkileşimli davranışlarıdır.

Sonuç olarak, Ç3'ün dil ve konuşma gelişiminde, özellikle kendini ifade etme, hikâyedeki olayları sıralama, neden-sonuç ilişkilerini kurma ve soru sorma gibi becerilerde

ilerlemeler olduğu görülmüştür. Bu gelişim, NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında çocuklara yöneltilen sorular, genişletmeler isteme ve hikâyedeki olayların neden-sonuç ilişkilerini konuşmaya teşvik etme gibi teknikler sayesinde sağlanmış olabilir. Bu tür etkileşimli uygulamalar, dil gelişimini destekleyen etkili yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir (Dickinson, 2001; Dickinson ve Porche, 2011; Girolametto ve Weitzman, 2002).

Ç4'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç4'ün GEÇDA Dil Gelişimi ön test puanı 55 iken, NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrasında bu puan 56'ya yükselmiştir. Bu artışa rağmen, dil gelişimi hâlâ alt sınırdadır kalmıştır. Bununla birlikte, Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeğinde ön test puanı 18'den 30'a yükselmiştir.

Dil, okuryazarlık ve sosyal beceriler, bireyin toplumsal uyum ve başarı için kritik öneme sahiptir. Etkileşimli kitap okuma gibi etkileşim temelli etkinliklerin, dil gelişimini destekleyerek bireyin sosyal çevresiyle daha güçlü bağlar kurmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklar için etkileşimli kitap okuma, dil, okuryazarlık ve sosyal-duygusal gelişimlerinde karşılaşılan zorlukları aşmada güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Wauters ve Dirks, 2024). Çocuğun hikâyeyi yeniden anlatması ve annenin aktif bir dinleyici rolü üstlenmesi, dil gelişimini teşvik eden önemli etkenlerdendir (Tsybina ve Eriks Brophy, 2010). Mol vd. (2008) tarafından yürütülen çalışmada, bakıcı ve çocuk arasında yapılan diyalogların açık uçlu sorularla zenginleştirildiğinde dil gelişimine daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Koklear implantlı çocuklarla yapılan araştırmalar, günlük 30 dakikalık kitap okuma etkinliğinin erken dil ve okuryazarlık becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur (Campbell vd., 2021; DesJardin vd., 2014).

NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında dil gelişimini desteklemek için açık uçlu sorular sorma, genişletme isteme, neden-sonuç ilişkilerini konuşmaya teşvik etme, hikâye sırasında jest ve mimik kullanımı ve sırayla konuşma gibi teknikler uygulanmaktadır. Bu stratejilerin kullanımı, Ç4'ün kendini ifade etme, dilbilgisel yapı kullanımı ve anlamlı konuşma becerilerinde olumlu bir ilerleme kaydetmesine katkı sağlamış olabilir. Sonuçta işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimini desteklemek adına etkileşimli kitap okuma uygulamalarının teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Uzmanların, işitme yetersizliğine sahip çocukların annelerini etkileşimli kitap okuma konusunda bilgilendirmeleri ve çocukların dil gelişimini destekleyen zengin bir ev ortamı oluşturmalarına yardımcı olmaları önerilmektedir (Chan, 2023).

4.3. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Sosyal Becerileri ile İlgili Bulgularına Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, işitme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinde NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrasında önemli ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Dört-Altı Yaş)” kullanılmıştır. Çocukların sosyal becerilerine ait tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Ç1’in Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç1’in Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçlarına göre, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin etkisiyle kişilerarası beceriler (KB), dinleme becerileri (DB) ve kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama (KDKEDYSB) alanlarında gelişim gözlenmiştir. Ancak, akran baskısı ile başa çıkma (ABBÇB), sözel açıklama (SAB), kendini kontrol etme (KKEB), amaç oluşturma (AOB) ve görev tamamlama (GTB) gibi diğer alt boyutlarda bir değişiklik olmamıştır. GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutuna göre de sosyal-duygusal gelişimde genel bir ilerleme kaydedilmemiştir.

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda etkili iletişim kurmasını sağlayan ve öğrenilmiş davranışlardan oluşan beceriler olarak tanımlanır (Durualp ve Aral, 2010). Gülay ve Akman (2009), bu becerilerin ilişkiye başlama, sürdürme, duygularla başa çıkma ve stres yönetimi gibi yönlerini vurgulamaktadır. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde kişiler arası beceriler başkalarının duygularının farkına varma, sıra bekleme, başkalarının duygularına saygı duyma gibi başlıklarda toplanmaktadır. Dinleme becerileri başkalarıyla etkileşimde sözel yönergeleri dinleme, yönergeleri yerine getirmeye çalışma, konuşmaları anladığını ifade etme ve göz teması kurma gibi becerileri içerir. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişimlere Uyum Sağlama Kızgınlık farkındalığı, duygularını uygun şekilde ifade etme, değişikliklere uyum sağlama, bağımsız karar alma ve anlaşmazlıkları idare etme gibi konulardan oluşur (Avcıoğlu, 2007). NİKO Programına Dayalı Müdahale ise açık uçlu sorular sorma, kendini sözel olarak ifade etme, göz teması kurma, sıra bekleme ve empati kurma gibi sosyal becerileri geliştirmeye odaklanmaktadır (Diken vd., 2021). Ayrıca, program kapsamında kullanılan hikâye kitapları, işitme yetersizliği olan çocukların dinleme becerilerinde gelişim sağlamaktadır (Girgin, 2006). Bu doğrultuda, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç1’in sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Ç1’in tek çocuk olması, akranlarıyla kurduğu ilişkinin devam ettiği eğitim kurumlarıyla sınırlı

olması Akran Baskısı ile Başa Çıkma ve Kendini Kontrol Etme becerilerinde düşük puanlarda kalmasına yol açmış olabilir. Yine A1'in uygulama oturumlarının “gözden geçirme” bölümünde baba ile tutarlı bir ebeveyn tutumu benimseyemediğini ifade etmesi de kendini kontrol etme becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olmuş olabilir.

Ç1'in GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutu ön test ve son test puanları 55 olarak değerlendirilmiş, sonuçta bu gelişim alanında müdahale sonrası bir ilerleme olmadığı görülmüştür. GEÇDA'nın Sosyal Duygusal gelişim alt boyutu adını soyadını söyleme, akranlarıyla birlikte oyun oynama, istekte bulunma gibi sosyal becerilerin yanı sıra öz bakım ve günlük yaşam becerilerini de içeren sorulara sahiptir (Temel vd., 2016). NİKO Programına Dayalı Müdahale ise dil gelişimi ve etkileşim becerilerine odaklandığı için, günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde doğrudan bir destek sağlamamaktadır. Bu durum, GEÇDA'nın sosyal-duygusal gelişim alt boyutunda NİKO Programına Dayalı Müdahale etkisinin sınırlı kalmasıyla açıklanabilir.

Ç2'nin Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç2'nin Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçları incelendiğinde, kişiler arası beceriler ve dinleme becerilerinde önemli bir gelişim olduğu görülmüştür. Ayrıca, akran baskısı ile başa çıkma (ABBÇB) ve kendini kontrol etme (KKEB) becerilerinde az da olsa bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutunda da müdahale sonrası bir artış görülmüştür.

İşitme yetersizliği olan çocuklar, dil ve iletişim alanındaki sınırlılıklar nedeniyle sosyal etkileşimlerde zorluk yaşayabilir ve bu durum, sosyal ilişkilerde geri planda kalmalarına yol açabilir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2009). Etkileşimli kitap okuma, çocukların karakterlerle empati kurmasını ve başkalarının duygularını anlamasını sağlayarak bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir (Rollo ve Sulla, 2016). NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında kullanılan empati geliştirme, duygusal düzenleme ve açık uçlu sorularla çocuğun düşüncelerini ifade etmesini sağlama gibi stratejiler, Ç2'nin kişiler arası beceriler ve dinleme becerilerindeki artışla ilişkilendirilebilir (Diken vd., 2021). Bu stratejiler, ebeveynin çocukla aktif ve dikkatli bir etkileşim kurmasına, çocuğa düşünmesi için zaman tanımasına ve onun ihtiyaçlarına göre sorular sormasına olanak tanır.

Ayrıca, etkileşimli okuma müdahalelerinin çocukların sosyal becerilerinde genel bir gelişim sağlamada etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir. Dönmezler ve Çetingöz (2024), araştırmalarında etkileşimli kitap okuma süreci sonrasında çocukların iletişim, uyum ve

kendini kontrol etme gibi sosyal becerilerinde önemli ilerlemeler olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada da Ç2'nin sosyal becerilerindeki gelişim, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocuğun sosyal becerileri ve sosyal-duygusal gelişimine katkı sağladığının bir göstergesidir.

Ç2, GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutunda müdahale öncesi ön testte 54, son testte ise 55 puan almıştır. Bu doğrultuda, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç2'nin sosyal-duygusal gelişimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak Ç2'nin puanında bir artış gözlenirken, Ç1'in puanında bir değişiklik olmaması “gelişimde bireysel farklılıklar” ilkesiyle açıklanabilir. Her çocuğun gelişim hızı ve belirli becerileri kazanma süresi birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, çocukların kendi gelişim özelliklerine göre desteklenmesi gerekmektedir (Şahin, 2018, s:123). NİKO Programına Dayalı Müdahale, annelerin çocukla ortak dikkat kurmasını ve okuma sırasında çocuğun ihtiyaçlarına göre sorular sormasını teşvik eden bir yapıya sahiptir (Fleury ve Schwartz, 2017). Bu yapı, Ç2'nin kişiler arası beceriler ve dinleme becerilerindeki gelişimi açıklayabilir. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç2'nin sosyal becerilerini ve sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ç3'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç3'ün Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçları incelendiğinde, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama (KDKEDYSB) ile sözel açıklama becerileri (SAB) alt boyutlarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca GEÇDA sosyal duygusal gelişim alanında da son testte bir artış olduğu saptanmıştır.

İşitme yetersizliği olan çocuklar, sosyal etkileşimlerde zorlanabilir ve akran baskısına karşı savunmasız kalabilirler. Bu bağlamda, sosyal becerilerini güçlendirmek için etkileşim temelli yöntemler etkili müdahaleler olarak kabul edilmektedir (Dönmezler ve Çetingöz, 2024). Aram vd. (2017), etkileşimli kitap okuma müdahalelerinin çocukların duygusal anlayışlarını ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ve bu etkileşimler sayesinde çocuklar, başkalarının duygularını anlamada ilerleme kaydederken kendi duygusal deneyimlerini ifade etme kapasitelerini de arttırdığını ifade etmiştir. Sözel açıklama becerileri, bireyin kendini tanıtmaya, anlaşılmayan durumları açıklama ve güçlü ve zayıf yönlerini ifade etme gibi davranışları içerir. Ç3'ün bu alanlardaki gelişimi, NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında kullanılan etkileşimli diyalog, modelleme ve açıklama stratejileriyle desteklenmiştir (Diken vd., 2021). Ayrıca NİKO Programına Dayalı Müdahalede kullanılan, dört-altı yaş arası çocuklar için hazırlanmış resimli hikâye kitapları, çocukların sosyal becerilerini ve duygusal anlayışlarını desteklemek amacıyla seçilmiştir. Bu bilgilerden

hareketle, Ç3'ün kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama alt boyutunda kaydettiği ilerleme, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin, çocukların sosyal becerilerini destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın anneler için belirlenen hedef davranışlardan biri olan “Yerinde ve doğru sorular sorar” becerisinin de Ç3'ün sözel açıklama becerilerinde puan artışına katkı sağladığı düşünülmektedir. Etkileşimli okuma sırasında ebeveynler çocuklarına daha yerinde ve doğru sorular sormayı deneyimler (Yurtbakan, 2022). Buna ek olarak, GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutunda gözlemlenen artış, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç3'ün sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Kerigan ve Çelebi Öncü (2022) ile Wasik ve Bond (2001), ebeveyn-çocuk etkileşimini destekleyen etkinliklerin, çocuğun sosyal becerilerini güçlendiren ve yetişkinle çocuk arasındaki diyalogu zenginleştiren önemli bir süreç olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahale, Ç3'ün kızgınlık kontrolü, dinleme ve sözel açıklama becerilerinde sağladığı gelişimlerle, işitme yetersizliği olan çocukların sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkı sağlayabilecek önemli bir müdahale olarak değerlendirilebilir.

Ç4'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç4'ün Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçları incelendiğinde, sözel açıklama becerileri (SAB) ve dinleme becerileri (DB) alt boyutlarında olumlu yönde bir gelişim görülmüştür. Kendini kontrol etme becerileri (KKEB) alanında da sınırlı da olsa bir ilerleme kaydeden Ç4'ün diğer alt boyutlarda puanları sabit kalmıştır. GEÇDA Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutunda ise müdahale sonrası artış görülmüştür.

İşitme yetersizliği olan çocuklar için yaşlarına uygun sosyal beceriler geliştirmek, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Sosyal becerilerdeki eksiklikler için müdahale programları uygulanmadığı takdirde bu çocukların, sosyal çevrelerinde dışlanma veya izole edilme riski artabilir (Eren, 2012; Frostad ve Pijl, 2007). Bu bağlamda, alan yazındaki bulgular, etkileşimli kitap okuma müdahalelerinin sosyal beceriler üzerindeki olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Öncel, 2024, s:83). Aram vd. (2012) sosyoekonomik açıdan risk altındaki çocuklara yönelik hazırlanan etkileşimli kitap okuma müdahalesinde, çocukların sözel açıklama becerilerinde belirgin artış olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da Ç4'ün sözel açıklama ve dinleme becerilerinde ilerlemeler kaydedilmiştir. Ç4'ün konuşan kişiyi aktif dinleme, sırayla konuşma ve sosyal etkileşimlerde uyum sağlama gibi sözel becerileri, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin sağladığı

etkileşimli diyalog ve aktif dinleme uygulamalarıyla desteklenmiştir. Ayrıca NİKO Programına Dayalı Müdahale kapsamında annelerin “yerinde ve doğru sorular sorma” ve çocukların “kitap okuma deneyimini paylaşma” hedef davranışlarının, Ç4’ün dinleme ve sözel açıklama becerilerindeki bu ilerlemeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Sonuç olarak NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç4’ün sosyal becerilerini ve sosyal duygusal gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

4.4. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Anne ve Çocukların Etkileşim Davranışları ile YDP-ÇDP Ön Test ve Son Test Bulgularına Yönelik Tartışma

NİKO Programına Dayalı Müdahalede, çocuklar için belirlenen “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” hedef davranışları ÇDP baz alınarak türetilen formula, etkileşim davranışları ÇDP ile değerlendirilmiştir. Anneler için belirlenen “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ve “Yerinde ve doğru sorular sorar” hedef davranışları YDP baz alınarak türetilen formula, etkileşim davranışları ise YDP ile değerlendirilmiştir. Her anne ve çocuğa ait bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

Ç1 ve A1’in Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç1’in “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” hedef davranışları “Hedef Davranışları Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir. Ç1’in bu davranışlarında, başlama düzeyine kıyasla müdahale sonrası belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir. Ç1’in ÇDP sonuçlarında ön test puanını 13’ten son testte 31’e yükselmiştir.

NİKO Programına Dayalı Müdahalede çocukların etkileşim davranışları basılı materyalle ilgilenme, kitap okuma sırasında sıra alma, kitap okuma deneyimini paylaşma ve aktif katılım sağlama başlıkları altında ele alınmaktadır (Diken vd., 2021). NİKO Programına Dayalı Müdahale boyunca başta sıra alma ve okuma deneyimini paylaşma olmak üzere çocuğun aktif katılımını destekleyen, çocuğun seçimlerine saygı duyan stratejiler uygulanmıştır. DesJardin vd. (2023) etkileşimli okuma sürecinin, çocukların kitapla ilgili sorulara yanıt verme, tahminlerde bulunma ve kitap hakkında fikirler sunma gibi etkileşimli davranışları güçlendirdiğini gösteren çalışmaları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Ç1’in müdahale sonrası dil gelişiminde ilerleme yaşaması, işitme yetersizliği olan çocukların okuma sürecinde aktif katılımlarının dil gelişimlerine katkı sağladığını vurgulayan Reynolds ve Werfel (2020) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Sonuçta NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Ç1’in sıra alma,

kitap okurken aktif katılma, kitap okuma deneyimini paylaşma gibi etkileşim davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

A1'in "Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler" ve "Yerinde ve doğru sorular sorar" hedef davranışlarında gözle görülür bir gelişme olmuştur. Yetişkin Davranış Profili (YDP) değerlendirmesinde, A1'in puanları 27'den 54'e yükselmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahalede annelerin etkileşim davranışları kitap okuma sırasında çocuğun ilgisini takip etmesi, doğru sorular sorması, etkileşime zaman tanınması ve çocuğun dil gelişimini destekleyecek yenilikçi ve yorumlayıcı bir yaklaşım sergilemesini içeren başlıklarla ele alınmıştır. Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrası etkileşim davranışlarındaki ilerleme, Dirks ve Wauters (2018) 'in iştme yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin, çocuğa zaman tanıma ve etkileşimli sorular sorma becerilerini müdahale programları aracılığıyla artırabileceğine dair bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, A1'in çocuklarının dil gelişimine destek olabilecek etkileşimli okuma stratejilerini uygulamada başarılı olduğunu göstermektedir. Kitap okuma etkinlikleri, çocukların dil gelişimini destekleyen önemli süreçlerdendir (Lavelli vd., 2019). Sosyokültürel teoriye göre, çocuğun bir yetişkinle etkileşim yoluyla, tek başına edinemeyeceği bilgi ve becerileri kazanması mümkündür (Robertson vd., 2006). Ancak sadece kitap okuma yeterli olmayıp, çocuğun hikâye boyunca aktif katılımını sağlamak da büyük önem taşır (Altınar, 2023). Bu bulgular doğrultusunda NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A1'in kitap okuma sırasında çocuğun ilgisini takip etmesi, doğru sorular sorması, etkileşime zaman tanınması ve çocuğun dil gelişimini destekleyecek stratejiler kullanma davranışları üzerinde olumlu bir etki sağladığı söylenebilir.

Ç2 ve A2'nin Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç2'nin "Sıra alır" ve "Kitap okuma deneyimini paylaşır" hedef davranışlarında başlama düzeyine göre önemli gelişmeler gözlenmiştir. Ç2'nin gelişimi "Kitap okuma deneyimini paylaşır" becerisinde daha yüksektir. ÇDP sonuçlarında, Ç2 ön testte sekiz puan almasına rağmen son testte bu puanını 28'e yükseltmiştir.

Ç2'de gözlenen bu gelişmelerin, A2'nin etkileşim becerilerini de iyileştirmesi ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, Majorano ve Lavelli (2015)'nin ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların iletişim becerilerini geliştirmedeki önemini vurgulayan bulgularıyla uyumludur. Ayrıca, Rochanavibhata ve Marian (2021), ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma süreçlerinde ortak hikâye anlatımı yapmalarının çocukların dil

gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin anne ve çocuğu birlikte ele alarak; sıra alma, doğru sorular sorma ve deneyim paylaşma gibi stratejiler üzerinde çalışması, her iki tarafın etkileşim becerilerini geliştirerek çocuğun dil ve iletişim becerilerine katkı sağlamıştır.

A2'nin “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ve “Yerinde ve doğru sorular sorar” hedef davranışlarında da artış olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde düşük puanlarla başlayan A2, uygulama sürecinde ve izleme oturumlarında bu davranışlarını sürdürebilmiştir. YDP puanlarının 19'dan 66'ya yükselmesi, müdahalenin ebeveynin etkileşimli kitap okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bulgu Cleave vd. (2015) çalışmasında belirtilen, ebeveynlerin doğru sorular sorma ve çocuğa zaman tanıma gibi etkileşim stratejilerinin çocukların dil gelişimini desteklemedeki rolü ile uyumludur. Deshmukh vd. (2019) bulguları da etkileşimli okuma sırasında kullanılan tahmin soruları ve yeniden düzenleme gibi tekniklerin çocukların sözel yanıt verme becerilerini artırdığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A2 ve Ç2'nin etkileşimli kitap okuma sürecine katılım düzeylerini ve bu süreçte sergiledikleri davranışları olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Ç3 ve A3'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç3'ün “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” hedef davranışlarında, başlama düzeyine kıyasla müdahale sonrasında belirgin bir ilerleme kaydedilmiştir. Ç3, bu hedef davranışlardaki ilerlemesini izleme verilerinde de korumuştur. Ç3'ün ÇDP sonuçları, ön testte yedi puanken müdahale sonrasında 29'a yükselmiştir.

Colmar (2014) ve Crowe vd. (2004), çocukların hikâyeye aktif katılımının dil ve sosyal becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmada Ç3 için çalışılan sıra alma ve kitap okuma deneyimini paylaşma stratejilerinin müdahale sonrasında gösterdiği performans, bu bulgularla uyumlu bir gelişim sergilemiştir. OKUYAY (2019) raporuna göre, Türkiye’de okul öncesi dönemde çocuklarına kitap okumayan ebeveynlerin oranı %61 olarak belirtilmiş ve ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma konusunda yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, A3'ün NİKO Programına Dayalı Müdahale aracılığıyla edindiği stratejilerin, Ç3'ün gelişiminde etkili olduğu; annenin okuma sürecine daha fazla katılım göstermesi ve çocukla kurduğu etkileşimi güçlendirmesi ile ilişkilendirilebilir.

A3 için ise, “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ve “Yerinde ve doğru sorular sorar” hedef davranışlarında başlama düzeyine göre önemli artış olduğu tespit edilmiş ve bu becerileri izleme düzeyinde de korudukları görülmüştür. A3’ün YDP puanlarının 18’den 66’ya çıkması, müdahalenin A3’ün etkileşim davranışlarını olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesidir. Friedmann ve Rusou’nun (2015) çalışmalarında vurguladığı gibi, ebeveynlerin doğru yöntemlerle sağladığı dilsel girdinin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi büyüktür. A3’ün, okuma sürecine rehberlik yaparak ve çocuğa zaman tanıyarak Ç3’ün kitap okuma deneyimini paylaşma becerisinde ilerleme sağladığı görülmüştür. Ayrıca sosyal geçerlik görüşmelerinde, A3, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin sağladığı rehberlik ve anlatılan stratejiler sayesinde etkileşim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, çocukların okuma becerilerinin desteklenmesinde ebeveyn katılımının önemini vurgulayan araştırmalarla uyumludur (Fantuzzo vd., 2004; Yıldız vd., 2012).

Ç4 ve A4’ün Bulgularına Yönelik Tartışma: Ç4’ün “Sıra alır” ve “Kitap okuma deneyimini paylaşır” hedef davranışlarında gösterdiği ilerlemenin izleme verilerinde de korunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Ç4’ün ÇDP puanının yediden 30’a yükseldiği saptanmıştır.

Ç4’ün NİKO Programına Dayalı Müdahalenin etkileşim davranışlarına katkısını destekleyen literatürle uyumludur. Demir Lira vd. (2019), doğru kitap okuma stratejilerini kullanan ebeveynlerin, sosyokültürel durumdan bağımsız olarak, çocuklarının daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu belirtmektedir. Huebner ve Meltzoff (2005) ise çocukların etkileşimli okuma sürecine aktif katılımının dil ve bilişsel gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca, A4’ün “Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler” ve “Yerinde ve doğru sorular sorar” hedef davranışlarında da gelişim gözlenmiştir. Roberts vd. (2019), çocuklarının dil becerilerine uygun okuryazarlık stratejileri kullanan ebeveynlerin, özellikle işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimini daha etkin destekleyebileceğini belirtmektedir. NİKO Programına Dayalı Müdahale çerçevesinde, A4’e dil gelişimini destekleyici stratejiler öğretilmiş ve A4, etkileşimli okuma sırasında çocuğa uygun sorular sorarak ve ona zaman tanıyarak düşünme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmesine imkân sağlamıştır. Bu durum, Ç4’ün dil gelişimindeki son test puanlarına da yansımıştır. Bu süreçte A4’ün, “bekleme” ve “soru sorma” gibi rehber davranışları, Ç4’ün okuma etkinliğine daha aktif katılım göstermesine yardımcı olmuştur. Bu bulgu, Baker ve Vernon Feagans

(2015) tarafından vurgulanan, ebeveyn rehberliğinin çocukların dil ve sosyal becerilerini destekleme gücünü de doğrulamaktadır. Sonuç olarak anne-çocuk etkileşim davranışlarının güçlendirilmesinin çocukların dil gelişimine desteklemede önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

4.5. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Bilgi ve Farkındalığına Dair Bulgulara Yönelik Tartışma

NİKO Programı, yetişkin ve çocuk arasındaki kitap okuma etkinliklerinin kalitesini artırarak çocukların gelişimini dolaylı olarak desteklemeyi amaçlayan bir erken müdahale programıdır (Yiğit vd., 2024). Bu çalışmada, program işitme yetersizliği olan çocuklar ve annelerine uyarlanmış olup, araştırmaya katılım koşulu olarak annelerin daha önce etkileşimli kitap okuma eğitimine katılmamış olması belirlenmiştir. Bunun nedeni, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalığın etkisini program öncesi ve sonrası gözlemlemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında geliştirilen İYÇEKÖ-AF kullanılmıştır.

A1'in Bulgularına Yönelik Tartışma: A1'in etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalığını değerlendirmek için İYÇEKÖ-AF aracından yararlanılmıştır. A1'in Okumaya Yönelik Genel Tutum (OYGT) alt boyutunda puanı, müdahale öncesi ön testte 35 iken NİKO Programına Dayalı Müdahale sonrası yapılan son testte 48'e yükselmiştir. Gelişimsel Etkiler (GE) alt boyutunda, puan 26'dan 36'ya çıkarken; Etkileşimli Okuma Davranışları (EOD) alt boyutunda 27'den 36'ya yükselmiştir. A1'in ölçek toplamı 88'den 120'ye çıkmıştır.

En büyük artışın görüldüğü OYGT alt boyutunda, çocuğun dikkatini çekmek için jest ve mimik kullanmak, ilgisini göz önünde bulundurup gelişim düzeyine uygun kitaplar seçmek ve okuma sırasında vurgu, tonlama, oyun, taklit gibi yöntemlerle süreci zenginleştirmek gibi beceriler değerlendirilmektedir. A1'in bu becerilerinin gelişmesinde NİKO Programına Dayalı Müdahalede yer alan çocuğa seçenek sunma, ilgisini takip etme ve jest-mimik kullanımı gibi stratejilerinin etkili olduğu söylenebilir (Diken vd., 2021). A1'in sosyal geçerlik görüşmesinde, çocuğunun eskiden sadece tek bir kitaba bağlı kaldığını, başka kitaplarla ilgilenmediğini; ancak düzenli kitap okuma sürecine geçildiğinde farklı kitapları da isteyerek kendisine getirdiğini belirttiği görülmüştür. Bu durum, çocuğun kitaplara olan ilgisinin çeşitlenmesi ve kitap okuma alışkanlığının gelişmesi açısından olumlu bir değişimi

göstermektedir. Diğer alt boyutlardaki puan artışları da NİKO Programına Dayalı Müdahalede annelere anlatılan etkileşimli kitap okuma stratejilerinin, gelişimi destekleyen yapıda hazırlanmasının DesJardin vd. (2014) tarafından savunulan, karşılıklı etkileşimi güçlendiren ve ebeveyn-çocuk konuşmasını teşvik eden stratejilerle örtüştüğünü göstermektedir. Tüm bu bulgulardan NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A1'in etkileşimli kitap okumaya dair bilgi ve farkındalığını arttırdığı söylenebilir.

A2'nin Bulgularına Yönelik Tartışma: A2'nin İYÇEKÖ-AF sonuçları incelendiğinde, OYGT alt boyut puanının 34'ten 47'ye çıktığı görülmüştür. GE alt boyutunda, ön testte 26 olan puan, müdahale sonrası son testte 35'e yükselmiştir. EOD puanının ise 27'den 36'ya yükseldiği tespit edilmiştir. A2'nin toplam puanı, ön testte 87 iken son testte 118'e yükselmiştir.

A2 de tıpkı A1 gibi, Okumaya Yönelik Genel Tutum alt boyutunda yüksek bir artış göstermiştir. A2, sosyal geçerlik görüşmesinde, çocukla doğru bir şekilde kitap okuma konusunda önceki bilgi eksikliklerini fark ettiğini ve bu süreçte olumlu bir değişim yaşadığını ifade etmiştir. Bu artışlar, A2'nin okuma tutumu, alıcı ve ifade edici dil, iletişim, duygusal gelişim, görsel hafıza, dikkat ve sosyal becerileri gibi alanlarda gelişimsel etkileri fark etme ve etkileşimli okuma becerilerinde müdahale sonrası pozitif bir ilerleme gösterdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

İşitme yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin genellikle işiten bireyler olması, bu ebeveynlerde iletişim zorluklarına ve çocuklarının dil gelişimini desteklemek için özel bilgiye ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Bu durum, birçok ebeveynin etkileşimli kitap okuma sırasında zorluk yaşamasına ve okuma etkinliklerinden kaçınma eğilimi göstermesine yol açmaktadır (DesJardin vd., 2014; Swanwick ve Watson, 2007; Zaidman Zait ve Dromi, 2007). Ebeveynlerin etkileşimli kitap okumanın önemi hakkında bilgi ve farkındalıklarını artırmak ve bu kaygıları azaltmak için müdahale programlarına etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin eklenmesi ve NİKO Programına Dayalı Müdahale gibi programların yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır (Aslan, 2024).

A3'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: A3'ün İYÇEKÖ-AF sonuçları incelendiğinde, OYGT alt boyutunda puanın ön testte 35 iken son testte 47'ye yükseldiği görülmüştür. GE alt boyutunda, ön test puanı 27 iken son testte 37'ye çıkmıştır. Etkileşimli Okuma Davranışları

(EOD) alt boyutunda ise puanın 27'den 36'ya yükselmiştir. Toplamda, A3'ün ölçek puanı 89'dan 120'ye yükselmiştir.

A3, sosyal geçerlik görüşmelerinde, etkileşimli okuma konusunda bilgi ve farkındalığının arttığını ifade ederek, çocuğuna kitap okuma yöntemlerine dair önceki bilgi eksikliklerini fark ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca, jest ve mimik kullanımı gibi NİKO stratejilerini uygularken ses, vurgu ve anlam üzerinde daha bilinçli bir şekilde durduğunu belirtmiştir. Bu davranışlar, ölçek maddeleriyle uyumlu olarak A3'ün uygulamalarında gözlemlenen değişimlerin de bir göstergesidir. Örneğin, çocuğun dikkatini çekmek için jest ve mimik kullanma, çocuğun ilgisini göz önünde bulundurarak kitap seçme ve okuma sırasında sesin vurgu ve tonlamalarına dikkat etme gibi davranışları, A3'ün farkındalığının arttığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Araştırmacı bu durumu uygulama oturumları ve ödevlendirme videolarında da gözlemlemiştir. Bununla birlikte işitme yetersizliği olan çocuklara erken yaşlardan itibaren kitap okunmasının önemine inanması, kitap okurken oyun ve taklitten yararlanması, seçilecek kitapların çocuğun gelişim düzeyine uygun olmasına özen göstermesi de bu süreçteki bilgi artışı ve etkileşimli okuma becerilerindeki gelişimin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak NİKO Programına Dayalı Müdahalenin A3'ün etkileşimli kitap okumayla ilgili bilgi ve farkındalığı üzerinde olumlu bir etki sağladığı söylenebilir.

A4'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: A4'ün sonuçları incelendiğinde, OYGT alt boyut puanının 34'ten 48'e yükseldiği görülmüştür. GE alt boyutu puanı 26'dan 35'e, EOD puanı ise 27'den 36'ya çıkmıştır. A4'ün toplam puanı, 87'den 119'a yükselerek önemli bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

A4, araştırmadaki diğer anneler gibi, en fazla ilerlemeyi OYGT alt boyutunda göstermiştir. Sosyal geçerlik görüşmesinde, kitap seçimi ve okuma konusunda araştırmacıdan edindiği örneklerin kendisine yol gösterdiğini ve ihtiyaç duydukça bu örneklerle başvurduğunu belirtmiştir. İYÇEKÖ-AF OYGT alt boyutundaki sorular da bu durumu desteklemektedir. Ebeveynler, kimi zaman çocukları için doğru kitap seçiminde zorlanabilir ve bu da gelişimlerine yeterince katkıda bulunamadıkları kaygısını taşımalarına neden olabilir (Fitzpatrick vd., 2008; Lundmark vd., 2021; Roush ve Harrison, 2002). Çocuk kitaplarının dili, karakterleri ve resimleri, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Bu kitaplar, okuma alışkanlığını teşvik ederken içeriği ve anlatımıyla çocuğun dünyasına hitap etmelidir. Ayrıca, estetik açıdan çocuğun gelişimine katkıda bulunmalı ve hassas bir yaklaşım

sergilemelidir (Sever, 2015). NİKO Programına Dayalı Müdahalede, annelere çocuk gelişimine uygun kitap seçimi hakkında bilgi verilmiş ve bu bilgi, annelerin tutum ve davranışlarına yansımıştır. A4, diğer alt boyutlardaki değişimlerle ilgili olarak, çocuğunun kitap okuma sürecinde yeni bilgiler ve kelimeler öğrendiğini, sorular sormaya başladığını ve kendisinin de ona bu süreçte rehberlik ettiğini ifade etmiştir. Ganotice vd. (2017) tarafından yapılan çalışma, etkileşimli kitap okumanın (EKO) ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Sonuçlar, ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimin arttığını, ebeveynlerin özgüvenlerinin yükseldiğini ve çocuklarıyla daha uygun bir dil kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle, NİKO Programına Dayalı Müdahale, A4'ün çocuğunun ilgisini göz önünde bulundurarak kitap seçmesi, okuma sırasında ses tonunu ve vurguları ayarlaması, dikkat çekmek için jest ve mimik kullanması ve çocuğunun gelişim seviyesine uygun kitapları tercih etmesi gibi davranışlar aracılığıyla etkileşimli okumaya dair bilgi ve farkındalığını olumlu yönde geliştirmiştir.

4.6. Annelerin NİKO Programına Dayalı Müdahale ile İlgili Görüşlerine Dair Sosyal Geçerlik Bulgularına Yönelik Tartışma

NİKO Programına Dayalı Müdahale tamamlandıktan sonra araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak için annelerle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede annelere “Programdan memnuniyet durumları, müdahale programı sonrası çocuklarında ve kendilerinde görülen davranış değişiklikleri, programın süresi ile ilgili düşünceleri, programı uygulayan araştırmacı hakkında görüşleri, programda en beğendikleri yönleri, programın beğenilmeyen yönleri, programa tekrar katılma isteği ve daha sonra hazırlanacak programlarla ilgili öneriler ile ilgili sorular sorulmuştur. Annelerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

A1’in Bulgularına Yönelik Tartışma: A1’in sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, genel olarak programdan ve programı uygulayan araştırmacıdan memnun olduğu, müdahale programında kullanılan materyalleri yeterli bulduğu ve çocuğunun kitap okuma alışkanlıklarında olumlu değişimler gözlemlediği görülmüştür. A1’in gözlemine göre çocuğunun NİKO Programına Dayalı Müdahaleden sonra kitaplara olan ilgisinde belirgin bir artış göstermiştir. A1, çocuğun düzenli olarak kitapları eline alıp okuma sürecini başlatmaya başladığını ve kendiliğinden daha fazla kitapla etkileşime geçmek istediğini açıklamıştır. Bu durumu “*Şimdi düzenli olarak kitap okumaya başlayınca başka başka kitapları da alıp kendisi bana okuyayım diye getiriyor.*” söylemiyle belirtmiştir. Araştırmacı da bu durumu

“ödevlendirme” videolarında gözlemleyerek Ç1’in farklı kitaplara da ilgi duymaya başladığını tespit etmiştir. Bu bulgular, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocukları kitapla tanıştırma ve kitap okuma alışkanlığı kazandırma amacına uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Diken vd., 2021). Ayrıca, Yiğit’in (2022) Down sendromlu çocuklarla yaptığı çalışmada da anneler, programın çocuklarının kitap okuma ilgisini arttırdığını ve materyallerin çocuğun gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin çocukların ilgisini çekebilecek materyalleri doğru bir şekilde kullanarak çocukların kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

A1 ayrıca, programın süresinin uzatılması ve babaların da programa dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler, Altınar’ın (2023) otizmlili çocuklar için yürüttüğü çalışmada, babaların da programa katılımıyla elde edilen olumlu sonuçları desteklemektedir. Altınar’ın çalışmasında babalar, çocuklarıyla daha etkili bir iletişim kurduklarını ve çocuklarının dil gelişimine daha fazla katkı sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin, çocukların kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmede ve ebeveynlerin bu süreçte aktif rol almasını sağlamada etkili olduğu görülmektedir. Bu programın süresinin uzatılması ve her iki ebeveynin katılımının sağlanması, literatürdeki benzer çalışmaların önerilerini de destekler niteliktedir (Acar Şengül, 2019; Tezel vd., 2019; Turan ve Yüksel Doğan, 2022; Yalçın ve Karoğlu, 2023). Sonuçta A1’e göre NİKO Programına Dayalı Müdahalenin sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

A2’nin Bulgularına Yönelik Tartışma: A2’nin sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, programdan genel olarak memnun olduğu, çocuğunda olumlu değişiklikler gözlemlediği ve kendisi için de programın etkili olduğunu ifade ettiği görülmüştür. A2, çocuğunun kitap okuma sürecine olan ilgisinin artması, çocuğunun dinleme becerisinin gelişmesi ve bu sürecin çocuğun uykuya geçişini kolaylaştırması gibi olumlu değişiklikler gözlemlediğini belirtmiştir.

Bu bulgular, ebeveynlerin erken müdahale programları aracılığıyla çocuklarının dil gelişimine katkıda bulunmalarının çocuk-ebeveyn ilişkilerini güçlendirdiğini ve ebeveynlerin çocuklarına daha etkili rehberlik etmelerini sağladığını göstermektedir (DesJardin ve Ambrose, 2009; Farquharson ve Babeu, 2020). Ebeveynlerin çocuğunun özel gereksiniminden dolayı kaygı ve depresyon gibi duygularla yüzleştirdiği ve bu durumun çocuğuyla olan etkileşimini sınırladığı bilinmektedir (Chung vd., 2004; Paulson vd., 2009). Bu sorunların önüne geçebilmek için NİKO Programına Dayalı Müdahale gibi erişilebilir erken müdahale

programları çocukların dil gelişimini destekleyebilir ve ebeveynleriyle arasındaki etkileşimi artırabilir (Canfield vd., 2020).

A3'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: A3'ün sosyal geçerlik verilerine göre, programdan memnuniyet duyduğu, doğru kitap okuma tekniklerini öğrendiği ve çocuğunun kitap okuma alışkanlığı kazandığını gözlemlediği anlaşılmaktadır. A3, programın çocuğunda dikkatli dinleme alışkanlığını geliştirdiğini ve kitap okumaya olan ilgisini artırdığını, ayrıca, çocuğun resimlerle hayal kurma gibi yeni davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte A3, uygulama oturumlarının “gözden geçirme” basamağında araştırmacıyla sıklıkla “NİKO Programına Dayalı Müdahale’ye babaların da dahil edilmesi gerekliliği” düşüncesini paylaşmıştır.

A3'ten elde edilen bulgular, Dirks ve Wauters (2018) 'ın çalışmasında da görüldüğü gibi, işitme yetersizliği olan çocuklarda ebeveyn katılımıyla yürütülen kitap okuma programlarının çocuğun dil ve hayal gücü gelişimine katkıda bulunduğunu desteklemektedir. Aynı zamanda, ebeveynlerin aktif katılımıyla çocukların okuma sürecine daha fazla ilgi gösterdiği ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendiği gözlenmiştir (Nelson vd., 2019). Sonuç olarak A3'ün görüşlerine göre NİKO Programına Dayalı Müdahalenin sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

A4'ün Bulgularına Yönelik Tartışma: A4'ün sosyal geçerlik verilerinde, programın kendisi ve çocuğu üzerinde olumlu etkileri olduğu, kitap okuma sürecinden keyif aldığı ve bu sürecin aynı zamanda bir eğlence haline geldiği görülmektedir. A4, program süresince kullanılan bilgi notları ve örnek kitapların kendisine fikir verdiğini ve doğru kitap seçimi konusunda kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, A4, program sürecinde çocuğuyla kitap okuma etkinliğinden keyif aldığını ve bu sürecin kendisi için de eğlenceli bir hale geldiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, işitme kayıplı çocukların dil gelişimini desteklemek için ebeveyn katılımının önemini vurgulamaktadır. NİKO Programına Dayalı Müdahaleler, sadece çocukların dil gelişimine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveynlerin kendilerine duyduğu güveni ve çocuklarıyla olan etkileşim kalitesini artırır (JCIH, 2007; Yoshinaga Itano, 2014).

Sonuç olarak, ebeveyn merkezli müdahale programlarının özel gereksinimli çocukların dil ve sosyal gelişimini destekleme açısından son derece değerli olduğu söylenebilir (Division for Early Childhood, 2014; Dunst vd., 2007; Moeller vd., 2013). Ebeveynlerin çocuklarının

gelişim sürecine aktif bir biçimde katılmaları, çocukların sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal alanlarda da gelişimlerini destekler (Kotaman, 2008). Bununla birlikte ebeveynlerin kendilerine olan güvenini artırırken, çocuklarının eğitiminde etkin bir rol almalarını sağlar (DesJardin ve Ambrose, 2009; DesJardin vd., 2009; Dirks ve Wauters, 2018). Evde dil ve okuryazarlık faaliyetlerini teşvik eden, özellikle basılı materyal dağıtımını kullanım desteği ve rehberlikle birleştiren programlar, çocukların kelime hazinesini genişletme, okula hazırlık ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda etkili olmuştur (Canfield vd., 2020). Bu doğrultuda, NİKO Programına Dayalı Müdahalenin sağladığı olumlu geri bildirimler, bu tür programların ebeveynlerin yaşamına entegre edilmesinin önemli olacağını düşündürmektedir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arasında çocukların dil gelişimine ve sosyal becerilerine etkisini ölçmektir. Temel amaç doğrultusunda alt amaçlar ise, işitme yetersizliğine sahip iki-altı yaş arası çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale öncesi ve sonrasında annelere uygulamak, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların dil gelişimlerine olan etkilerini program öncesi ve sonrasında değerlendirmek, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların sosyal becerilerine etkisini program öncesi ve sonrası etkilerini değerlendirerek ortaya koymak, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocuk ve annenin etkileşim davranışlarına etkisini belirlemek, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin etkililiğini uzman tarafından ortaya koymak ve annelerin Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahaleye ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak olarak sıralanmıştır.

Araştırmanın temel amacı olan, Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arasındaki çocukların dil gelişimine ve sosyal becerilerine etkisini değerlendirmek doğrultusunda yapılan deneysel araştırma sonucunda, programın çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerinde anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, işitme yetersizliğine sahip iki-altı yaş arası çocuğu olan annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formunun (İYÇEKÖ-AF) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Program öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmelerde, annelerin etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Çocukların dil gelişimine yönelik yapılan ön test ve son test analizlerinde programın dil becerilerinde önemli ilerlemeler sağladığı belirlenmiştir. Çocukların sosyal becerileri açısından yapılan değerlendirmelerde program sonrasında bir gelişim olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, anne-çocuk arasındaki etkileşim davranışlarında program süresince ve sonrasında olumlu değişiklikler kaydedilmiştir. Program sonunda annelerle yapılan görüşmelerde, kullanılan materyallerin

beğenildiği, programdan genel olarak memnuniyet duyulduğu ve hem kendilerinde hem de çocuklarında olumlu değişimler gözlemledikleri ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular doğrultusunda uzmanlara, araştırmacılara ve ebeveynlere öneriler sunulmuştur.

Uzmanlara Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında geliştirilen İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu (İYÇEKÖ-AF), işitme yetersizliği olan çocuk ve anneleriyle çalışan eğitimciler, araştırmacılar ve uzmanlar tarafından annelerin bilgi ve farkındalıklarını tespit etmek amacıyla kullanılabilir.
- İşitme yetersizliği olan çocuklarla çalışan uzmanlara, etkileşimli ve nitelikli kitap okuma ile ilgili eğitimler verilebilir.
- NİKO Programına Dayalı Müdahale çocukların devam ettiklerin okul öncesi eğitim kurumlarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim programının içine entegre edilebilir.
- İşitme yetersizliği olan çocuklarla çalışan uzmanlar, etkileşimli ve nitelikli kitap okuma ile ilgili ebeveyn eğitimleri düzenleyebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İşitme yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin etkileşimli kitap okumaya dair bilgi ve farkındalıklarını ölçen bu ölçek, görme yetersizliği, zihinsel engel, otizm vb. farklı özel gereksinim gruplarının ebeveynlerine uyarlanabilir.
- Ölçeğin babalara yönelik uyarlanmış bir versiyonu geliştirilebilir, bilgi ve farkındalık düzeyleri arasındaki farklılıklar incelenebilir.
- Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı illerde, farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplardaki annelerle sınanabilir.
- Uzun vadeli çalışmalar yapılarak, aynı ebeveynlerdeki bilgi ve farkındalık düzeylerindeki değişimler incelenebilir ve böylece ölçeğin zaman içindeki tutarlılığı değerlendirilebilir.
- NİKO Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan çocukların dil gelişimi ve sosyal becerilerine etkisi boylamsal olarak incelenebilir, böylece programın uzun dönemli etkileri değerlendirilebilir.
- NİKO Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliği olan çocukların diğer gelişim alanlarına (motor, bilişsel gelişim vb.) olan etkisi araştırılabilir.

- NİKO Programına Dayalı Müdahale farklı yaşlardaki işitme yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleriyle yürütülebilir. Bu sayede farklı yaş gruplarında etkiler kıyaslanabilir.
- NİKO Programına Dayalı Müdahale, babaların katılımıyla uygulanabilir ve ebeveynler arasındaki farklılıklar değerlendirilebilir.
- NİKO Programına Dayalı Müdahale işitme yetersizliği dışında farklı özel gereksinimlere sahip çocuklar için de uygulanarak programın bu gruplar üzerindeki etkileri incelenebilir.
- NİKO Programına Dayalı Müdahale anneler ve çocukları için online olarak da hazırlanabilir, yüz yüze ve online olan eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler, çocuklarının dil ve sosyal becerilerini desteklemek amacıyla erken dönemlerden itibaren etkileşimli kitap okuma etkinliklerini günlük rutinlerine dâhil edebilir. Etkileşim temelli bu etkinlikler sayesinde çocuklarının dil gelişimi ve sosyal becerileri desteklenebilir.
- Çocuklarının etkileşimli kitap okuma sürecinde dil ve sosyal gelişim ihtiyaçlarını erken tespit edebilmek için ebeveynler, düzenli gözlemler yaparak çocuklarının okuma etkinliklerine nasıl katıldığını izleyebilir ve gerektiğinde uzman desteği alabilir. Bu sayede çocuklarının dil gelişimi ve sosyal becerilerine erken dönemde müdahale edilmesine yardımcı olabilir.
- Ebeveynler, çocuklarının gelişimine destek olabilmek için etkileşimli kitap okuma yöntemleri, dil gelişimi ve sosyal beceriler konularında çeşitli ebeveyn eğitim programlarına katılarak bilgi ve farkındalıklarını artırabilir.

KAYNAKLAR

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Adunka, O. F., Pillsbury, H. C., & Kiefer, J. (2006). Combining perimodiolar electrode placement and atraumatic insertion properties in cochlear implantation-Fact or fantasy? *Acta Otolaryngologica*, 126(5), 475–482.
- Akçamete, G. (2013). İşitme yetersizliği olan çocuklar. İçinde: A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (ss. 313-359). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, G., Avcıoğlu, H. (2009). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İçinde: G. Akçamete (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akemoglu, Y. and Tomeny, K. R. (2020). A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1-14.
- Akfırat Önalın, F. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Akfırat Önalın, F. (2020). İşitme yetersizliği ve sosyal beceri eğitimi. İçinde: P. Piştav Akmeşe, B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 69–93). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın Şenkal, Ö. (2015). Derecesine ve lokalizasyonuna göre işitme kayıpları. İçinde: E. Belgin, A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji* (ss. 113-122). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Akıncı Coşgun, A. ve Akkurt, S. (2022). Ebeveynlerin çocuklarına hikâye kitabı seçme ve okuma durumlarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1126-1144.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) uygulama adımları. İçinde: C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (ss. 25-53). Ankara: Eğiten Kitap.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Akyol, G. (2024). *Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimine ve zihin kuramı becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Alemdar, E. ve Kahraman, S. (2023). Annelerin paylaşılan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 70-82.
- Altınar, H. (2023). *Nitelikli kitap okuma erken müdahale programı (niko) 'nın otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve babaları üzerindeki etkililiği* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Antia, S., Kreimeyer, & K.H., Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60(30), 262-275.
- Aral, N., Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aral, N., Kadan, G. (2018). Sosyal gelişim. İçinde: N. Aral ve. F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi* (ss. 236-262). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Aram, D., Deitcher, D. B., Shoshan, T. S., & Ziv, M. (2017). Shared book reading interactions within families from low socioeconomic backgrounds and children's social understanding and prosocial behavior. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 157-177
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Aram, D., Most, T., & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 209-223.
- Arnold, D. S. and Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading. In D. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy* (pp. 201-214). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Ashori, M. and Safari, M. (2018). The effectiveness of lego therapy on the social skills of preschool children with hearing loss. *Journal of Research in Rehabilitation Sciences*, 14(2), 117-125.
- Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 254-275.
- Atılğan, H. (2017). Test geliştirme. İçinde: H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 315-347). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 54-89.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İçinde: İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 167-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Avcıoğlu, H. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İçinde: İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, C. E. and Vernon-Feagans, L. (2015). Fathers' language input during shared book activities: Links to children's kindergarten achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36(1), 53-59.
- Barmak, E. (2021). İşitme kayıplı çocuklarda eğitsel değerlendirme. İçinde: A.S. Şahlı, *Pediyatrik odyoloji* (ss. 315-335). Ankara: Güneş Kitabevi.
- Barnes, A. C., Boit, R. J., Conlin, D., & Hestenes, L. L. (2021). Engaging in interactive book reading: experiences of refugee mother-child dyads. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 1-11.
- Baş, N., Turan, Z., & Uzuner, Y. (2019). Ulusal Yenidoğan İşitme Tarama Programı'nın aile ve sağlık çalışanları görüşlerine göre incelenmesi: Durum araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 134-160.
- Bayrakdar, U. (2019). Erken çocukluk döneminde işitme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri. B. Yüksel (Ed.), *Erken çocukluk döneminde kaynaştırma* (ss. 170-186). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Belgin, E. (2011). Çocuklarda işitme kayıpları. İçinde: N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 187-190). Ankara: Eğiten Kitap.
- Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 299- 311.
- Bhavnagri, N. P. and Samuels, B. G. (1996). Children's literature and activities promoting social cognition of peer relationships in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 307-331.
- Bilgisu Erken, Ş. (2017). *Prelingual ve postlingual işitme kayıplı bireylerde koklear implantın işitsel algı test sonuçları üzerine etkisinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants and Young Children*, 15(2), 11-19.

- Blamey, P. J. Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., Wright, M., Psarros, C., Rattigan, K., & Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(2), 264–285.
- Bø Wie, O. Falkenberg, E. S., Tvete, O., & Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speech-recognition growth rate, and speech production: Niños con Implante Coclear: Características y determinantes del reconocimiento, de la tasa de crecimiento del reconocimiento y de la producción de lenguaje. *International Journal of Audiology*, 46(5), 232–243.
- Bolatbaş, D. E., Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Erken müdahale ve aile merkezli uygulamalar. İçinde: P. Bayhan (Ed.), *Erken müdahale* (ss. 103–120). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Bradley, L. and Donovan, C. (2012). “Read it! Do it! Tell it! Play it!”: Preschoolers and their families having fun with stories. *Childhood Education*, 88(4), 248-254.
- Bredekamp, S. (2015). Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar (Effective practices in early childhood education, 2nd edition). (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brown, M. I. Trembath, D., Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2019). A pilot study of early storybook reading with babies with hearing loss. *Journal Of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(9), 3397–3412.
- Bubbico, L., Rosano, A., & Spagnolo, A. (2007). Prevalence of prelingual deafness in Italy. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 27(1), 17-21.
- Burgoyne, K. and Cain, K. (2020). The effect of prompts on the shared reading interactions of parents and children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1327-1341.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79–97.
- Bus, A. G. and van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: the role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998–1015.
- Bülbül, N. E. ve Çuhadar, S. (2024). Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 30-79.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cameron, C. (2001). “Promise or problem? A review of the literature on malesworking in early childhood services.” *Gender, Work and Organization*, 8(4):430-439.

- Campbell, S. (2021). What's happening to shared picture book reading in an era of phonics first?. *The Reading Teacher*, 74(6), 757-767.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., ... & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41.
- Can Yurt, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2022). Matematik öğrenen özerkliği ölçeği geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 493-540.
- Canfield, C. F., Seery, A., Weisleder, A., Workman, C., Cates, C. B., Roby, E., ... & Mendelsohn, A. (2020). Encouraging parent-child book sharing: Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 221-229.
- Cengiz, D. U., Ercan, M. K., Yayan, E. H., & Kolcu, D. (2016). İşitme engelli çocuklarda dil kazanımı ve konuşma eğitimi. *1st International Congress on Woman and Child Health and Training*, Kocaeli.
- Cesur, E. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2018). İşitme yetersizliği olan bebeğin gelişiminde erken müdahale programının etkisi. *International Journal of Social Science*, 72, 503-520.
- Chadha, S., Kamenov, K., & Cieza, A. (2021). The world report on hearing. *Bulletin of the World Health Organization*, 99(4), 242.
- Chan, Y. C. (2023). Language development of Chinese-speaking hearing-impaired children: The roles of home literacy resources and shared book reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(1), 74-93.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244.
- Chung, E. K., McCollum, K. F., Elo, I. T., Lee, H. J., & Culhane, J. F. (2004). Maternal depressive symptoms and infant health practices among low-income women. *Pediatrics*, 113(6), 523-529.
- Cirrin, F. M. and Gillam, R. B. (2008). Language intervention practices for school-age children with spoken language disorders: A systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 110-137.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255.
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 79-90.
- Colombo, M. W. (2007). Developing cultural competence: Mainstream teachers and professional development. *Multicultural Perspectives*, 9(2), 10-16.

- Creswell, J. W. (2016). Reflections on the MMIRA the future of mixed methods task force report. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 215-219.
- Cristobal, R. and Oghalai, J. S. (2008). Hearing loss in children with very low birth weight: Current review of epidemiology and pathophysiology. *Archives of Disease in Childhood- Fetal and Neonatal Edition*, 93, 462-468.
- Crowe, L. K., Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 37(2), 177-196.
- Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., & DesJardin, J. L. (2012). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84(2), 543-559.
- Cuda, D., Murri, A., Guerzoni, L., Fabrizi, E., Mariani, V. (2014). Pre-school children have better spoken language when early implanted. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(8), 1327-1331.
- Curenton, S. M. and Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviours. *Early Child Development and Care*, 181(1), 123-146.
- Çakmur, H. (2012). *Araştırmalarda ölçme-güvenilirlik-geçerlilik*. İzmir: TAF Prev Med Bull.
- Çam, M. O. ve Baysan-Arabacı, L. (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 12(2), 64-71.
- Çavuşoğlu, D. (2022). Çocuklarda işitme engeli. *Çocuk ve Medeniyet*, 7(13), 162-168.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelik, B. (2022). *5 yaş çocukları ve annelerinin paylaşımlı okuma teknikleriyle gerçekleştirdikleri ev merkezli kitap okuma uygulamalarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, G. H., Er, S., & Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolpan, B. (2015). İşitme kayıplarının etiyolojisi. İçinde: E. Belgin, A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji* (ss. 275-300). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- Çuhadar, S. (2010). Az rastlanan yetersizlikler. İçinde: İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dailey, G.P., Crosby, E.J. & Hartman, Z.C. (2023). Cancer vaccine strategies using self-replicating RNA viral platforms. *Cancer Gene Ther*, 30(1),794–802.
- Darıca, N. ve Şipal, F. (2011). *İşitme engelli çocuklarda gelişim ve eğitsel müdahale*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- De Sousa, A. M., De França Barros, J., & De Sousa Neto, B. M. (2012). Postural control in children with typical development and children with profound hearing loss. *International Journal of General Medicine*, 5, 433–439.
- De Temple, J. and Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, ve E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Teachers and parents*. (pp. 15-34). New York: Erlbaum.
- Debaryshe, B. D. ve Binder, J. C. (1994). Evaluation of an instrument for measuring parents' beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- Debus, M. (2003). *Odak grup araştırmalarında mükemmellik için el kitabı*. (H. Harmancı, Çev.). İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- DeLuzio, J. and Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210.
- Demir Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22, 1-16.
- Demir, P. ve Hançer, A. T. (2022). Bilateral sensörinöral işitme kaybına bağlı koklear implantasyon yapılan olgunun roy uyum modeline göre hemşirelik bakımı. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 14(4)-1258-64.
- Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. İçinde: Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi* (s. 369). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Deretarla, E. (2000). *A study on reading comprehension skills of third grade students with normal hearing and hearing impaired students in an inclusive school* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68.
- DesJardin, J. L. Ambrose, S. E., & Eisenberg, L. S. (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies And Deaf Education*, 14(1), 22-43.

- DesJardin, J. L., Doll, E. R., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. J., Ganguly, D. H., & Henning, S. C. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35(3), 167–181.
- DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Ganguly, D. M. H., Henning, S. C., & Colson, B. G. (2017). A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss. *Ear and Hearing*, 38(4), 441-454.
- DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Ganguly, D. H. & Henning, S. C. (2023). Home literacy experiences and shared reading practices: preschoolers with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 189-200.
- DesJardin, J. L. and Eisenberg, L. S. (2007). Maternal contributions: Supporting language development in young children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 28(4), 456–469.
- DeVellis, R. F. (2022). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dickinson, D. K. (2001). Putting the pieces together: Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Towson: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. K. and Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Diefendorf, A. O. (2022). Çocuklarda işitme kaybının değerlendirilmesi (F. Akdaş, Çev.). In *Handbook of Clinical Audiology* (7. baskı, s. 459). Lippincott Williams & Wilkins.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Sinoğlu Günden, T., & Günden, U. O. (2021). Okul öncesi dönem çocukları için nitelikli kitap okuma erken müdahale programı (NİKO). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Dikici Sığırtmaç, A., Deretarla Gül, E. (2018). Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dinçer D'alessandro, H. (2020). İşitme yetersizliği olan çocuklarda aile eğitimi. İçinde: P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri*, (ss. 165-180). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dirks, E. and Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261-270.
- Dirks, E. and Wauters, L. (2015). Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard-of-hearing children through interactive reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 415-441). Oxford University Press
- Dirks, E., Stevens, A., Kok, S., Frijns, J., & Rieffe, C. (2020). Talk with me! Parental linguistic input to toddlers with moderate hearing loss. *Journal of Child Language*, 47(1), 186-204.

- Division for Early Childhood. (2014). *DEC RPs in early intervention/early childhood special education*. Retrieved from <http://www.dec-spced.org/recommendedpractices>
- Dobie, R. A., Van Hemel, S. (2004). *Hearing loss: Determining eligibility for social security benefits*. National Academies Press.
- Doğan, M., Acar, F. M. (2021). İşitme ve görme yetersizliği olan çocukların aileleri. İçinde: H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 262-286). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, S. (2018). *Bir öğretmenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamalarının incelenmesi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal temelleri. İçinde: C. Ergül (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı: Kuramsal temelleri, uygulama adımları, uygulama örnekleri* (ss. 1–24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dong, Y., Miao, X., Cao, X., Chow, B. W. Y., Mo, J., Dong, H., & Zheng, H. (2024). Effects of parents' questioning and feedback strategies in shared reading on children's language development. *Reading and Writing*, 1-23.
- Doyle, B. G. and Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Dönmezler İ.M. ve Çetingöz, D. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1881-1903.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well-being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3), 268-288.
- Durualp, E. (2018). İşitme engelli bireyler ve aileleri. İçinde: E. Puruçuoğlu (Ed.), *Engellilik ve sosyal hizmet* (ss. 84-103). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Dye, M., Thompson, R. (2020). The perception and production of language in the visual modality: Implications for sign language development. In G. Morgan (Ed.), *Understanding deafness, language and cognitive development: Essays in honour of Bencie Woll* (pp. 133–157). John Benjamins Publishing Co.
- Easterbrooks, S. R., Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston: Allyn and Bacon.
- Easterbrooks, S. R. and Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York, NY: Oxford University Press.

- Ekici, G. (2012) Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 174-185.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Er, S.; Aral, N. & Yıldız Bıçakçı, M. (2013). Identifying the relationship between children's language skills and parent's self-efficacy in story reading. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1269-1274
- Erden, M., Akman, M. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Erdoğan, N. I. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Erdoğan, S., Nahcıvan, N., & Esin, N. (2018). *Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik* (ss. 217–229). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Eren, S. (2012). *İlköğretim düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ergenekon, Y. (2012). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. İçinde: S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* (s. 15–33). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği
- Esser-Leyding, B. and Anderson, I. (2012). EARS (Evaluation of Auditory Responses to Speech): an internationally validated assessment tool for children provided with cochlear implants. *ORL*, 74(1), 42-51.
- Evrenkaya, N. K. (2019). *İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Fairgray, E., Pudy, S. & Smart, J. (2010). Effects of auditory verbal therapy for school children with hearing loss: An exploratory study. *The Volta Review*, 110(3); 407-433.

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Farquharson, K. and Babeu, C. (2020). Examining caregiver knowledge of shared book reading practices for infants and toddlers who are deaf or hard of hearing: A pilot study. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(5), 1199-1211.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D., & Coyle, D. (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, 17(1), 38-49.
- Fleury, V. P. and Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Fox, M. and Horacek, J. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Harcourt.
- Friedmann, N. and Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion In Neurobiology*, 35, 27-34.
- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Frisch, S. A., Large, N. R., & Pisoni, D. B. (2000). Perception of wordlikeness: Effects of segment probability and length on the processing of nonwords. *Journal of Memory and Language*, 42(4), 481-496.
- Frostad, P. and Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal Of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66.
- Geers, A., Brenner, C. & Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear Hear*, 24, 24-35.

- Genç, A. G., Ertürk, B. B., & Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: Başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 109–118.
- George, D. and Mallery, P. (2020). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference. Routledge.
- Gheysen, F., Loots, G., & Van Waelvelde, H. (2008). Motor development of deaf children with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 215–224.
- Girgin, M.C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 146-156.
- Girolametto, L. and Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268–281.
- Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A., & Bağlam, T. (2014). Çocukluk dönemi işitme taramalarında ülkemizde ve dünyada güncel durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57(4), 265–273.
- Göl, Z. (2017). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda işitme yetersizliği olan ve normal işiten öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gölcük, M., Okur, Ş., & Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 89-96. *International Participations* (Congress Book).
- Göncü, F. M. (2023). *Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi.
- Greening, L., Stoppelbein, L., Konishi, C., Jordan, S. S & Moll, G. (2007). Child routines and youths' adherence to treatment for type 1 diabetes. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (4), 437-447.
- Griffey, H. and Howe, M. (2005). *Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın* (A. Çimen & G. Utku, Çev.). Timaş Yayınları.
- Grusec, J.E., and Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J.E. Grusec and P.D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.284-309). New York: The Guilford Press.
- Gülay, O. H., Akman, B., (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güner Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 16(3), 1275-1286.
- Gürsoy, F., Aydoğdu, F., Aysu, B., & Aral, N. (2019). Engelli çocuklarda oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4), 44-57.
- Hacıömeroğlu, G. (2014). Karma Yöntemler. S. B. Demir (Çeviri Editörü), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (s. 215-240). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hargrave, A. C and Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harrington D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hart, B., Risley, T.R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: MD: P. H. Brookes.
- Hassanzadeh, S. and Nikkhoo, F. (2017). Effect of Navayesh parent-based comprehensive rehabilitation program on the development of early language and communication skills in deaf children aged 0-2 years. *Journal of Rehabilitation*, 17(4), 326-337.
- Hayes, H., Geers, A. E., Treiman, R., & Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear and Hearing*, 30(1), 128-135.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27, 287-313.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoffman, J., Munoz, K.F., Bradham, T.S. & Nelson, L. (2011). Loss to follow-up: Issues and recommendations. *The Volta Review*, 111(2), 165-180.
- Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2, 17.
- Houston, D.M. and Miyamoto, R.T (2010). Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *Otol Neurotol*, 31(8), 1248-1253

<https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/haberler/ulusal-isitme-tarama-programi.html>

<https://www.asha.org/about/coronavirus-updates/> Erişim tarihi: 04.07.2024

<https://www.who.int/standards/classifications> erişim tarihi 27.06.2024

- Huebner, C. E. and Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent–child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.
- Isaacson, J. E. and Vora, N. M. (2003). Differential diagnosis and treatment of hearing loss. *American Family Physician*, 68(6), 1125–1132.
- Işıtan, S. (2013). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. İçinde: M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 251–262). Ankara: Eğiten Kitap.
- İşlek, S. (2021). *Sosyo-ekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Jasper, K. M. A., Jamshidi, A. A., & Reilly, B. K. B. (2015). Molecular diagnosis of hereditary hearing loss: Next-generation sequencing approach. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 23(6), 480–484.
- Joint Committee on Infant Hearing (JCIH) (2007) Year 2007 position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programmes. *Pediatrics*, 120, 898–921.
- Jordan, S. S. (2003). Further validation of the Child Routines Inventory (CRI): Relationship to parenting practices, maternal distress and child externalizing behavior. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Joshı, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D.K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4): 396-403.
- Justice, L. M. and Ezell, H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L. M., Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156.
- Kadan, G. (2021). *Medya okuryazarlık aile eğitim programının 48-60 aylık çocuklar ve annelerinin medya okuryazarlık düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.

- Kaplan, G. N. (2020). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumu ve yaklaşımları ile etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişim riski açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karaca, Ç. T., Toros, S. Z., Naiboğlu, B., Verim, A., & Çelebi, Ş. (2014). Our newborn hearing screening results. *Van Tıp Dergisi*, 21(2), 67-71.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Karahaliloğlu, G. (2020). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimi ve eğitimi. R. Karabulut (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karakurt, S. (2020). *Kanser hastaları gereksinim ölçeğinin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizleri. İçinde: Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 403-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keilmann, A., Limberger, A., & Mann, W. J. (2007). Psychological and physical well-being in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(11), 1747-1752.
- Kemaloğlu, Y. K. (2015). Yenidoğan işitme taramaları. İçinde: F. Öztürk (Ed.), *Temel odyoloji* (ss. 191-217). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Kemaloğlu, Y. K. (2017). İşitme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. İçinde: H. Çiftçi (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* (ss. 2-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Kerigan, B. ve Çelebi Öncü, E. (2022). The effectiveness of dialogic book reading technique in order to develop social skills to 4-5 years old children. *Theory and Practice in Child Development*, 2(2), 37-57.
- Ketelaar, L., Wiefferink, C. H., Frijns, J. H., Broekhof, E., & Rieffe, C. (2015). Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, 1369-1380.

- Kılıç, M. (2021). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kıvanç, R. (2020). *24-36 aylık çocuğu olan annelerin özyeterlik algıları ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun motor gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kim, H., Ku, B., Kim, J. Y., Park, Y. J., & Park, Y. B. (2016). Confirmatory and exploratory factor analysis for validating the phlegm pattern questionnaire for healthy subjects. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*, 2016(1), 2696019.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2018). İşitme yetersizliği olan çocuklar. İçinde: S. Rakap, S. Kalkan (Çev. Ed.), *Özel gereksinimli çocukların eğitimi* (ss. 349-384). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011), *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.), New York/London: The Guilford Press.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage publications.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 7(3), 200-213.
- Koester, L. S., Brooks, L., & Traci, M. A. (2000). Tactile contact by deaf and hearing mothers during face-to-face interactions with their infants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 127-139.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Kurtaran, H., Altuntaş, E. (2015). İşitme kayıpları. İçinde: M. Gündüz (Ed.), *Odyolojide temel kavramlar ve yaklaşımlar* (ss. 269-285). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Kuruyer, H. G. ve Uysal, K. P. (2024). Okuma becerilerinin ev ortamında desteklenmesi: Biricik ailem benimle okur musun? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 485-514.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kutlu, S., Çınar Sattekin, M., Gökçe, B., Asta, B., Arslan, M., Büyükatalay Yıldız, Z. Ç., & Tokgöz Yılmaz, S. (2024). Ankara Üniversitesi İbni Sina Hastanesi yenidoğan işitme taraması referans merkez ve erken müdahale sonuçları. *Journal of Ear, Nose & Throat & Head & Neck Surgery*, 32(2), 79-88.

- Lartz, M. N. and Lestina, L. J. (1995). Strategies deaf mothers use when reading to their young deaf or hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140(4), 358-362.
- Lavelli, M. Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 54(4), 565-579.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Lever, R. and Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(1), 117–127.
- Leybaert, j. and Alegria, J. (2003). The role of cued Speech in language development of deaf children. In. M. Marschark & P.E. Spencer). *Deaf Studies, Language and Education* (p.261-274). Oxford University Press.
- Lieberman, L. J., Volding, L., & Winnick, J. P. (2004). Comparing motor development of deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 281-289.
- Luckner, J. L. and Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf*, 155(1), 38-67.
- Luckner, J. L., and Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 435-446.
- Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. G. (2005). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150(5), 443-456.
- Lundmark, R., Hasson, H., Richter, A., Khachatryan, E., Åkesson, A., & Eriksson, L. (2021). Alignment in implementation of evidence-based interventions: a scoping review. *Implementation Science*, 16, 1-14
- Majorano, M. and Lavelli, M. (2015). The use of sophisticated words with children with specific language impairment during shared book reading. *Journal Of Communication Disorders*, 53, 1-16.
- Mallery, P. and George, D. (2000). *SPSS for windows step by step*. Allyn & Bacon, Inc.
- Mancini, P., D'Allessandro, H. D., Guerzoni, L., Cuda, D., Ruoppolo, G., Musacchio, A., Di Mario, A., De Seta, E., Bosco, E., & Nicastrì, M. (2015). Adequate formal language performance in unilateral cochlear implanted children: Is it indicative of complete recovery in all linguistic

domains? Insights from referential communication. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(4), 598–604.

Mao, W., Saigusa, S. & Chung, I. (2020, 25 Ağustos). *Current Status of Hearing-Impaired Children in Reading Picture Books With Their Parents in China: Comparison With Normal Hearing Children st Progress in Social Science*, [Bildiri sunumu/Sözlü]. 1st Humanities and Education Research Symposium (PSSHRS 2019)-1041-142, Atlantis Press.

Martin, F. N., Clark, J. G. (2012). *Introduction to audiology*. London: Pearson.

Marx M, Younes E, Chandrasekhar SS, Ito J, Plontke S, O'Leary S, et a. (2018). International consensus (ICON) on treatment of sudden sensorineural hearing loss. *Eur Ann Otorhinolaryngol Head Neck Dis.*, 135(1S): S23-8.

McCormick, B., Archbold, S. (2008). *Cochlear implants for young children: The Nottingham approach to assessment and habilitation*. Wiley-Blackwell.

Meinzen-Derr, J., Wiley, S., & Choo, D. I. (2011). Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American annals of the deaf*, 155(5), 580-591.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mills, D. A. (2012). Sensory alterations. In N. L. Potts & B. L. Mandleco (Eds.), *Pediatric nursing: Caring for children and their families* (pp. 1149-1187). USA: Delmar Cengage Learning.

Mills, G. E. and Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. London: Pearson.

Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A. ve Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 429-445.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.

Moores, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin.

Morgan, P. L. and Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children and Youth*, 52(4), 11-16.

- Most, T. and Michaelis, H. (2012). Auditory, visual, and auditory–visual perceptions of emotions by young children with hearing loss versus children with normal hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1148–1162
- Movallali, G., Jalil-Abkenar, S. S., & A'shouri, M. (2015). The efficacy of group play therapy on the social skills of pre-school hearing-impaired children. *Archives Of Rehabilitation*, 16(1), 76-85.
- Munro, B. H. (2005). Statistical methods for health care research (Vol. 1): Lippincott williams & wilkins.
- Mustul, E.E. (2020). Aile eğitimi uygulamalarında hikâye bakma etkinlikleri. İçinde: Z. Turan (Ed.), *İşitme kayıplı çocuklar için aile eğitimi: 0-3 yaş* (ss. 198). Ankara: Pegem Akademi.
- Müjdeci, B. (2020). İşitme kaybında tarama, tanılama ve değerlendirme. İçinde: P. Piştav Akmeşe, B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 23-41). Ankara: Nobel Akademi.
- Ndegwa S, Pavlik M, Gallaghe, ER, King'e M, Bocha M, Mokoh, LW, Macharia I, Stringer P, Njuguna I, Wamalwa D, Benki-Nugent S. (2024). Hearing Loss Detection and Early Intervention Strategies in Kenya. *Annals of Global Health*, 90(1): 10, 1–11.
- Nelson, L.H., Stoddard, S.M., Fryer, S.L. & Muñoz, K. (2019). Increasing engagement of children who are DHH during parent–child storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 00(0), 1–10.
- Neuman, S. B. and Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 15-24.
- Nicastri, M., Filipo, R., Ruoppolo, G., Viccaro, M., Dinçer, H., Guerzoni, L., Cuda, D., Bosco, E., Prosperini, L., & Mancini, P. (2014). Inferences and metaphoric comprehension in unilaterally implanted children with adequate formal oral language performance. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(5), 821–827.
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., ... & CDaCI Investigative Team. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Jama*, 303(15), 1498-1506.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- Nur, İ., Abbak, B. S. (2020). İşitme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi. İçinde: A. Dikici Sığırtaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 133-161). Ankara: Pegem Akademi.
- OKUYAY Platformu Araştırma Sonuçları (2019). 20.10.2024 tarihinde <http://okuyayplatformu.com/duyurular/okuma-kulturu-arastirmasi-paneli-gerceklestirildi/> adresinden erişim sağlanmıştır.

- Oran, İ., Kemaloğlu, Y., Gökdoğan, Ç., Gündüz, B. & Bilgin, C. (2015). İşitme kayıplı çocukların gelişimsel alanlardaki performans düzeylerinin gazi erken çocukluk değerlendirme aracı ile incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 563-582.
- Öncel, G. (2024). *Risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirme çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Övet, G., Işık Balcı, Y., Canural, R., Çevüt, İ. E., Bekçi, Ş., Erbil, N., & İmren, G. (2010). Yenidoğan işitme taraması sonuçlarımız. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 11(1), 27-29.
- Özer, A., Gürkan, A.C., & Ramazanoğlu, O. (2006) Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Paskaran, T. and Yasin, M. H. M. (2020). Parental support in the learning of students with hearing impaired at home. In *International Conference on Special Education in South East Asia Region 10th Series 2020* (pp. 405-414). Redwhite Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: SAGE publications.
- Paulson, J. F., Keefe, H. A., & Leiferman, J. A. (2009). Early parental depression and child language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 254-262.
- Pekşen Akça, R. (2015). Bebeklik ve ilk çocukluk dönemi atipik gelişim gösteren çocukların gelişimsel özellikleri. İçinde: M. Yıldız-Bıçakçı (Ed.), *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim: Duyuların gelişimi ve desteklenmesi* (ss. 91-142). Ankara: Eğiten Kitap.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Piştav Akmeşe P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332.
- Piştav Akmeşe, P. (2020). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri ve kullandıkları iletişim yaklaşımları. İçinde: P. Piştav Akmeşe, B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 47-68). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Piştav Akmeşe, P. (2023). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İçinde: Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile ddyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 88-112.
- Rajendran, V. and Roy, F. G. (2011). An overview of motor skill performance and balance in hearing impaired children. *Italian Journal of Pediatrics*, 37(33),1-5.

- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33.
- Razmi, S., Movallali, G., Zarifian, T., & Ahmadi, S. (2023). The effect of online dialogic parent-child book reading on preverbal and listening skills of deaf children under three years old. *Archives of Rehabilitation*, 24(3), 436-457.
- Reese, E. and Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Reynolds, G. and Werfel, K. L. (2020). Home literacy environment and emergent skills in preschool children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 68-79.
- Robbins, A. M., Renshaw, J. J., & Berry, S. W. (1991). Evaluating meaningful auditory integration in profoundly hearing-impaired children. *The American Journal of Otology*, 12(2), 144-150.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2(48), 345-359.
- Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., and Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development. *JAMA Pediatr*, 173, 671-680.
- Robertson, L., Dow, G. A., & Hainzinger, S. L. (2006). Story retelling patterns among children with and without hearing loss: Effects of repeated practice and parent-child attunement. *Volta Review*, 106(2), 147-170.
- Rochanavibhata, S. and Marian, V. (2021). Cross-cultural differences in mother-preschooler book sharing practices in the United States and Thailand. *Journal of Child Language*, 48(4), 834-857.
- Rollo, D. and Sulla, F. (2016). Maternal talk in cognitive development: relations between psychological lexicon, semantic development, empathy, and temperament. *Frontiers in Psychology*, 7, 394.
- Roush, J. and Harrison, M. (2002). What parents want to know at diagnosis and during the first year. *The Hearing Journal*, 55(11), 52-54.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S., (2012). Assessment in special and inclusive education (2nd ed.). Cengage Learning.
- Saracho, O. N. and Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1379-1389.
- Saraç, M. M. (2023). *İletim ve sensörinöral işitme kaybı arasındaki ayırımın telefon temelli weber uygulamasıyla gözlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Saranlı, A. G. (2017). Okul öncesi dönemdeki erken müdahale uygulamalarına farklı bir bakış: Üstün yetenekli çocuklar için erken zenginleştirme. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 343-359.

- Sataloff, R. T., Sataloff, J. (2005). The nature of hearing loss. In R. T. Sataloff & J. Sataloff (Eds.), *Hearing loss* (pp. 19-28). Lippincott, Williams & Wilkins.
- Schinka, J. A., Velicer, W. F., & Weiner, I. B. (Eds.). (2013). *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Schwarz, A.L., Guajardo, J. & Hart, R. (2017) How do communication modes of deaf and hard-of-hearing prereaders influence teachers' read-aloud goals? *Deafness & Education International*, 19(3-4), 115-125.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sénéchal, M. and LeFevre, J. A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 39–52;
- Sénéchal, M. and LeFevre, J.A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39–52). Jossey-Bass/Wiley.
- Serin, G. (2022). *Babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Kendine güven ve başarı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shekari, E., Nakhshab, M., Valinejad, V., Modarres Zadeh, A., & Hosseinpour, A. (2017). A systematic review of the effectiveness of early intervention and the role of parents in language development of hearing loss children. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(1), 5–14.
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: teaching in an age of challenge* (6th.ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, D.D. ve Tyler, N.C. (2010). *Introduction to Special Education*. New Jersey: Pearson.
- Sonnenschein, S. and Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Stanley, M. (2010). *Çocuk ve beceri*. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Storkel, H. L., Komesidou, R., Pezold, M. J., Pitt, A. R., Fleming, K. K. & Romine, R. S. (2019). The impact of dose and dose frequency on word learning by kindergarten children with developmental language disorder during interactive book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 518–539.

- Suer F. ve Bayraktar, V. (2023). Okul öncesi dönemde bulunan çocukların annelerinin etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 10(35), 43-57.
- Swanwick, R. and Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 53-78.
- Swanwick, R. and Watson, L. (2007). Parents sharing books with young deaf children in spoken English and in BSL: The common and diverse features of different language settings. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 12(3), 385-405.
- Şafak, P. (2011). Duyusal yetersizliği olan çocuklar ve enfeksiyonlar. İçinde: G. Akçamete (Ed.), *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar* içinde (ss. 359-408). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, F. M. (2021). İşitme kayıplı çocukların gelişim özellikleri. İçinde: A. S. Şahlı (Ed.), *Pediyatrik odyoloji: İşitme kayıplı çocuklarda değerlendirme, tanı ve tedavi eğitsel yaklaşımlar* (ss. 37-62). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- Şahin, M. N. (2023). Yenidoğanlarda yapılan ilk işitme tarama sonuçlarının testin yapılma zamanına göre karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi.
- Şahin, S., (2018). Çocuk gelişimine giriş. İçinde: N. Aral, F. Temel (Ed.), *Çocuk gelişimi* (ss.15-31), Ankara: Hedef CS Basım Yayın.
- Şahlı, A. S. (2015). Bebek ve çocuklarda işitme kaybı ve etkileri. E. Belgin, A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji 2* (ss. 391-495). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- Şahlı, A. S. (2015). İşitme kayıplarında erken tanı ve erken müdahale. E. Belgin, A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji 2* (ss. 241-251). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- Şahlı, A. S. (2015). İşitme kayıplı çocuklarda eğitsel değerlendirme ve testler. E. Belgin, A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji 2* (ss. 543-563). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- Şahlı, A. S. (2021). Çocukluk dönemi işitme kayıpları. İçinde: A.S. Şahlı (Ed.), *Pediyatrik odyoloji* (ss: 1-24). Ankara: Güneş Tıp Kitabevi.
- Şen, R. (2013). *Model belirlemesi, örneklem hacmi ve tahmin yönteminin yapısal eşitlik modelleri uyum ölçütlerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn okuma inanç ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(2)-1441-1458.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Şimşek, Ş. (2018). *Anne eğitim programının işitme engelli çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126.
- Taşcı, Y., Müderris, II, Erkaya, S., Altınbaş, S., Yücel, H., Haberal, A. (2010). Newborn Hearing Screening Programme Outcomes in a Research Hospital From Turkey. *Child: Care, Health Dev*, 36:317-322.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tawney, J. W., Gast, D. L. (1984). *Single-subject research in special education*. Columbus, OH: Merrill.
- Tekin İftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A., (2005). *Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı GEÇDA*. Ankara: Rekmay.
- Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A., (2016). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı "Geçda"*. Ankara: Matsa.
- Tobey, E. A., Thal, D., Niparko, J. K., Eisenberg, L. S., Quittner, A. L., Wang, N. Y., CDaCI Investigative Team. (2013). Influence of implantation age on school-age language performance in pediatric cochlear implant users. *International Journal of Audiology*, 52(4), 219-229.
- Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing*, 36, 76-91.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 230-246.
- Toy, A. B. ve Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61-93.
- Törüner, E. K., Büyükgönenç, L. (2012). *Çocuk sağlığı: Temel hemşirelik yaklaşımları* (ss: 472-497). Ankara: Gökçe Ofset.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3, 1–15.
- Tsai, Y. W. (2009). *The impact of dialogic reading: Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan*. The Pennsylvania State University.

- Tsybina, I. and Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538-556.
- Turan, F. ve Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33.
- Turan, F. ve Sipal, R. F. (2006). İşitme engelli çocuklarda dil gelişimi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(9), 95-110.
- Turan, F. ve Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik risk faktörlerinin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü: Paylaşımlı kitap okuma, çocuğa yöneltilen dil, sözcük dağarcığı farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 15-31.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2013). Exceptional lives: Special education in today's schools. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tümekaya, S. (2010). Okulöncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi. İçinde: S. Tümekaya, F. Gülaçtı (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s.336-367). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Yapa.
- Tye-Murray, N. (2019). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members* (p. 12). San Diego: Plural Publishing.
- Uğur, M. ve Barut, Y. (2023). 3-6 yaş grubu çocuklarda etkileşimli ve diyaloga dayalı kitap okuma çalışmalarının incelenmesi: Sistematik derleme. *Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 9000-9007.
- Ünlü, A. U., Gönen, M., & Ulusoy, E. G. (2024). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin ebeveyn örneklemi ile yapılan geçerlik güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-26.
- Van Gent, T., Goedhart, A. W., Knoors, H. E., Westenberg, P. M., & Treffers, P. D. (2012). Self-concept and ego development in deaf adolescents: A comparative study. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 17(3), 333-351.
- Veneziano, L.; Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vohr, B. R., Carty, L. M., Moore, P. E., & Letourneau, K. (1998). The Rhode Island Hearing Assessment Program: Experience with statewide hearing screening (1993-1996). *Journal of Pediatrics*, 133(3), 353-357.
- Ward, T. B. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42(1), 28-37.
- Warner, L., Sower, J. (2005). *Educating young children*. America: Pearson Education.

- Wasik, B. A. and Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Wauters, L. and Dirks, E. (2024). Interactive storybook reading to enhance language, literacy, and social–emotional skills. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(2), 286-287.
- Webster-Stratton, C. (2006). Treating children with early-onset conduct problems: Key ingredients to implementing the Incredible Years programs with fidelity. In T. K. Neill (Ed.), *Helping others help children: Clinical supervision of child psychotherapy* (pp. 161–175). American Psychological Association.
- Werts, M. G., Culatta, R. A., & Tompkins, J. R. (2006). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Prentice Hall.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. (1994). A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Widerstrom, A. H., Mowder, B. A., & Sandal, S. R. (1997). *Infant development and risk: An introduction*. Paul Brookes Publishing.
- Wiefferink, C. H., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, J. H. (2012). Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: The role of emotion regulation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(6), 883-889.
- Wolery, M. and Harris, S. R. (1982). Interpreting results of single-subject research designs. *Physical Therapy*, 62(4), 445-452.
- Wroblewska-Seniuk, K. E., Dabrowski, P., Szyfter, W., & Mazela, J. (2017). Universal newborn hearing screening: Methods and results, obstacles, and benefits. *Pediatric Research*, 81(3), 415–422.
- Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, H. ve Karoğlu, R.İ. (2023). Annelerin kitap okuma özyeterlilikleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 18(3), 1317-1335
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, (46), 74-85.

- Yavuz, M., Deniz, S. (2020). Seyrek rastlanan özel gereksinimli bireyler. İçinde: B. N. Koçbeker Eid, Y. Çıkkılı (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 113-148) Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldırım Sarı, H. (2013). Engelli çocukların hemşirelik bakımı. İçinde: Z. Conk, Z. Başbakkal, B. H. Yılmaz, & B. Bolışık (Eds.), *Pediatric hemşireliği* (ss. 874-883). Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Effects on the language development of children in the interactive storybook reading process. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 201-208.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422
- Yılmaz, F. (2021). *İşitme yetersizliği olan ve olmayan çocukların pragmatik dil becerilerinin* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yılmaz, M. M., Uyar, R. Ö., & Arnas, Y. A. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 159-181.
- Yigit, H., Diken, Ö., Günden, U. O., Sinoğlu-Günden, T., & Diken, İ. H. (2024). The effects of the Quality Book Reading (NIKO) early intervention program on Turkish mothers of children with Down syndrome and their children. *Early Child Development and Care*, 194(9-10), 1004-1021.
- Yiğit, H. (2022). *Nitelikli kitap okuma (Niko) erken müdahale programının down sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma ve çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- 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.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., & Chung, W. (2017). Early hearing detection and vocabulary of children with hearing loss. *Pediatrics*, 140(2), e20162964.
- Yu, C. and Smith, L. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244-262.
- Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Yurtbakan, E. ve Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400.

- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikâye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yücel, E. (2018). İşitme engelli çocuklar In. N. Metin (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar*. (s. 140-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yücel, E. (2018). İşitme engelli çocukların eğitimi. İçinde: N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimi* (s. 104). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Zahnert, T. (2011). Differenzialdiagnose der Schwerhörigkeit. *Deutsches Ärzteblatt*, 108(25), 433–444.
- Zaidman Zait, A., and Dromi, E. (2007). Analogous and distinctive patterns of prelinguistic communication in toddlers with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50(5), 1166-1180.



EKLER

EK-1. Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu

Sayın gönüllü,

Cevaplamanız için verilen bu form bilimsel bir araştırmaya yardımcı olmanız amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak ve yapılacak olan bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmanın sonuçlarının güvenilir olabilmesi verilen cevapların içtenliğine bağlıdır. Lütfen cevapsız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

1.Yaşınız.....

2.Öğrenim durumunuz: (En son mezun olduğunuz okul)

- a. Okuryazar değil
- b. Okuryazar
- c. İlkokul
- d. Ortaokul
- e. Lise
- f. Üniversite ve üzeri

3. Çalışma durumunuz:

- a. Çalışıyor
- b. Çalışmıyor

4.Medeni durumunuz:

- a. Evli
- b. Bekâr

5. Aile tipiniz:

- a. Çekirdek
- b. Geniş
- c. Tek ebeveynli aile

6. Gelir düzeyi algınız:

- a. Düşük
- b. Orta
- c. Yüksek

7. Eşinizin yaşı.....

8. Eşinizin öğrenim durumu:

- a. Okuryazar değil
- b. Okuryazar
- c. İlkokul
- d. Ortaokul
- e. Lise
- f. Üniversite ve üzeri

EK-1. (Devam) Anne-Çocuk Genel Bilgi Formu

9.Eşinizin çalışma durumu:

- a. Çalışıyor
- b. Çalışmıyor

10.Çocuk sayınız:

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4 ve üzeri

11.İşitme yetersizliğine sahip çocuk sayısı:

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4 ve + üzeri

12.İşitme yetersizliği olan çocuğunuzun cinsiyeti:

- a. Kız
- b. Erkek

13. Çocuğun yaşı

14. İşitme yetersizliği olan çocuğunuzun devam ettiği okul:

- a. Okula gitmiyor
- b. Okul öncesi kurumuna devam ediyor

15. Çocuğunuz kaç yıldır özel eğitime devam ediyor?

- a. 1 yıldan az
- b. 1 yıl ve üzeri

16.İşitme yetersizliğinin derecesi

- a. Çok Hafif
- b. Hafif
- c. Orta
- d. İleri
- e. Çok İleri

Ek-2. Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahale İçin İhtiyaç Belirleme Formu

Sevgili anneler;

Geliştireceğimiz Nitelikli Kitap Okuma Programına Dayalı Müdahalede yer alacak konular aşağıda yer almaktadır. Sizin için önemli olan konuları 1’den 8’e kadar (1=en az, 8=en çok) sıralamanız beklenmektedir. Ayrıca programda yer almasını ve eklenmesini istediğiniz başka konular varsa, “öneriler” kısmına yazabilirsiniz Sunacağınız katkılar için teşekkür ederim...

Öğr. Gör. Beyhan Özge YERSEL

- () Çocuğu kitapla tanıştırma
- () Kitap okuma sırasında yetişkinin çocuğu etkileşimde bulunması için bekleme
- () Yetişkinin çocuğa kitap okurken uygun yüz ifadesi, işaret, jest ve mimik ve ses tonu kullanma becerisini destekleme
- () Kitap okuma sırasında çocuğun verdiği tepkileri uygun şekilde çeşitlendirme
- () Kitap okurken sadece kitaba bağlı kalmayıp yaratıcı teknikler kullanabilme becerisini destekleme
- () Çocuğa gerektiğinde doğru sorular sorma ve yetişkinlerden çok konuşmasına olanak tanıma
- () İşbirliği gelişimi ve duygusal düzenleme becerilerini desteklemek
- () Çocuk ve yetişkinin kitap okuma süresini nitelikli bir şekilde arttırmak

Programda Yer Almasını İsteddiğiniz Diğer Konular

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

Ek-3. Anneler İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu

Değerlendirme Tarihi: _____ Gözlemci: _____

Hedef Davranışlar	1	2	3	4	5
Kitap okurken etkileşimde bulunması için çocuğu bekler.					

Hedef Davranışlar	1	2	3	4	5
Yerinde ve doğru sorular sorar					

EK-4. NİKO Programına Dayalı Müdahale Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Anneler;

Bu anket, sizin ve çocuğunuzun NİKO Programına Dayalı Müdahale sürecine dair düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu program, çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemek ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerini nitelikli hale getirmek için tasarlanmıştır. Sizden ricamız, aşağıdaki soruları içtenlikle ve samimi bir şekilde yanıtlamanızdır. Görüşleriniz, programın değerlendirilmesi ve ileride düzenlenecek eğitim programlarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyup uygun olan seçeneği işaretleyiniz ve açık uçlu sorulara kendi düşüncelerinizi ekleyiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

SORULAR

1. Siz NİKO Programına Dayalı Müdahaleye katılmaktan memnun musunuz?
() Evet () Kararsızım () Hayır
2. Çocuğunuzun “NİKO Programına Dayalı Müdahaleye katılmasından memnun musunuz?
() Evet () Kararsızım () Hayır
3. Araştırma kapsamında çocuğunuza uygulanan “NİKO Programına Dayalı Müdahalenin onun için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Kararsızım () Hayır
4. Bu programa katıldıktan sonra çocuğunuzda nasıl bir değişim gözlemlediniz?
5. Bu program sonrası sizde nasıl bir değişim oldu?
6. Bu programda kullanılan materyallerle ilgili düşünceleriniz nedir?
7. Katılmış olduğunuz programın süresi sizce yeterli miydi? Programın süresi ile ilgili öneriniz var mı?
8. Sizlere bu programı uygulayan biri olarak beni nasıl değerlendirirsiniz?
9. Sizce programın güçlü yönleri nelerdi?
10. Sizce programın zayıf yönleri nelerdi?
11. Daha sonra hazırlanacak eğitim programları için önerileriniz nelerdir?
12. NİKO Programına Dayalı Müdahale” ye tekrar katılmak ister misiniz?
() Evet () Kararsızım () Hayır
13. NİKO Programına Dayalı Müdahale’yi diğer ailelere de önerir misiniz?
() Evet () Kararsızım () Hayır

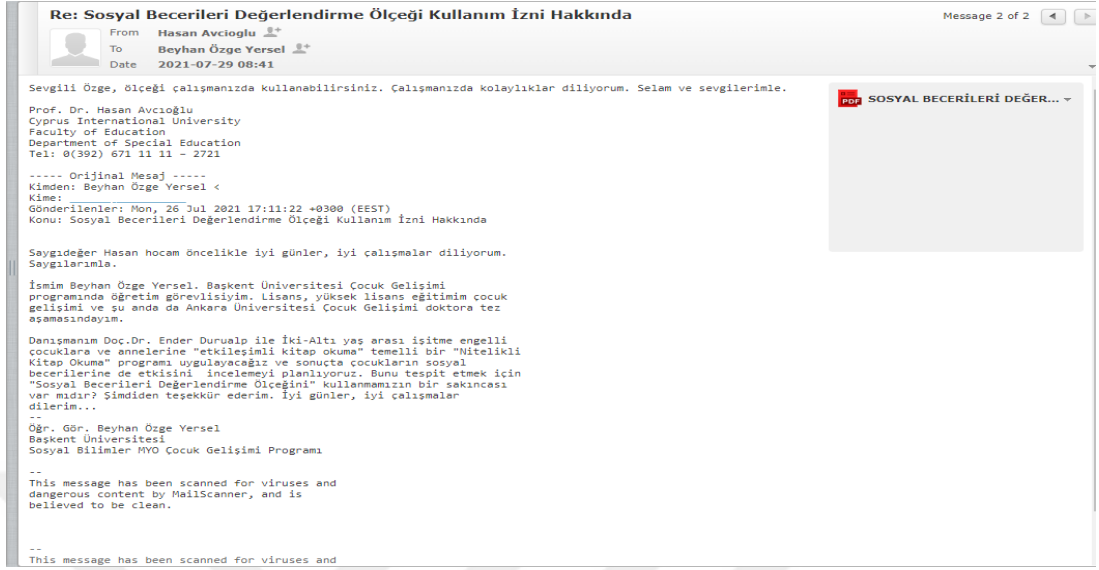
Ek-5. GEÇDA Sertifikası



Ek-6. Konuşmanın Anlamlı Kullanımının Ölçeği İçin Katılım Belgesi



Ek-7. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İçin Kullanım İzni



Ek-8. Çocuklar İçin Hedef Davranışları Değerlendirme Formu

Değerlendirme Tarihi: _____ Gözlemci: _____

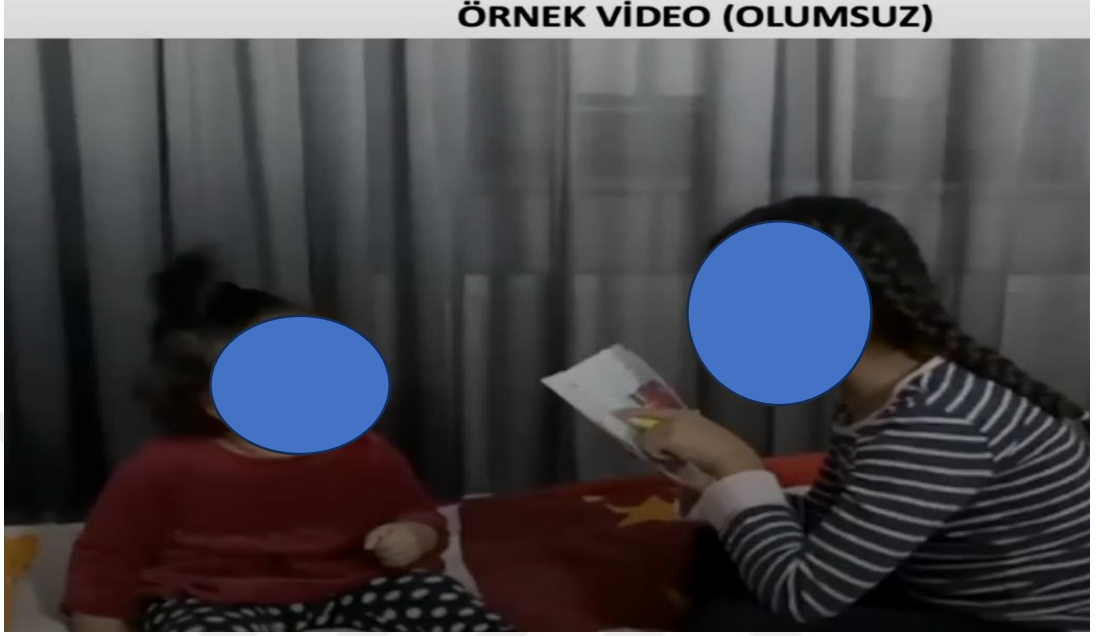
Hedef Davranışlar	1	2	3	4	5
Sıra alır.					

Hedef Davranışlar	1	2	3	4	5
Kitap okuma deneyimini paylaşır.					

Ek-9. NİKO Programına Dayalı Müdahale Süresince Okunan Kitaplar

Acıkmadım ki!	Rebecca Cobb-Hoşgörü, Nezaket, Duygular
Ağaca Tırmanan İnek	Gemma Merino-Farklılıklara Saygı, Sevgi,Hoşgörü
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral-Yardımlaşma
Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün	Philip C. Stead Erin E. Stead-Dostluk, sevgi, arkadaşlık
Beklenmedik Misafir	Feridun Oral-Dostluk
Bir Kabuğu Paylaşmak	Julia Donaldson Lydia Monks-Paylaşmak, arkadaşlık
Paylaşıyorum!	Anthea Simmons-Georgie Birkett-Paylaşma
Canım Arkadaşlarım	Kerstin Schoene-Arkadaşlık, fedakârlık yapmak ve yardımlaşmak
Farklı Ama Aynı	Feridun Oral-Farklılıklara Saygı ve Yardımseverlik
Kafası karışık Bukalemun	Eric CARLE-Kendine güvenip kendi gibi olmak.
Köprüyü Geçerken	Heinz Janisch-Hoşgörü, inatçılık, problem çözme
Kısa Çoraplı Zürafa	Güliz Dülgeroğlu Küpçü, Cihan Dağ Yardımlaşma
Kutup Ayısı Olmak İsteyen Boz Ayı	Jean Leroy-Farklılıklara Saygı Kendi ile Barışık Olma
Kütüphanedeki Aslan	Michelle Knudsen Kevin Hawkes Kurallara Uymak-Uymamak
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat Feridun Oral Kendini sevmek Yardımsever olmak
Yavaş	Ayla Çınaroğlu Mustafa Delioğlu Arkadaşlık İlişkileri
Yeduiyur Nerede Uyur?	Susanna Isern Marco Soma Yardımlaşma ve Cesaret Etme
Üç Kedi Bir Canavar	Sara Şahinkanat Yardımcı olmak, bir canlıyı korumak
Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett Hata Yapmak
Zürafalar Dans Edemez	Giles Andreae Guy ParkerRees Dış görünüşe göre yargılamamak, çaba göstermek
Beni Yine de Sever misin?	Catherine Leblanc- Eve Tahrlet Sevgi, güven ihtiyacı
Pig Adında Bir Pug	Aaron Blabey Paylaşmak
Tavşan Dinledi	Cori Doerrfeld Duygularla başa çıkabilmek
Ver Elini	Giuliano Ferri Yardımlaşma
Sarılalım	Eoin McLaughlin Polly Dunbar Arkadaşlık,
Minik Üzgün Kaktüs	Gonca Mine Çelik Çabalamak, Duygular

Ek-10. NİKO Programına Dayalı Müdahale Kapsamında Kullanılan Olumsuz Etkileşim Davranışı Video Örneği



Ek-11. NİKO Programına Dayalı Müdahale İçin Kullanım İzni

Re: {Disarmed} Re: Niko Eğitimi Hakkında

 Gönderen **Beyhan Özge Yersel** 
Alıcı **PİLUMUNUS Özel Eğitim ve Danışmanlık** 
Tarih **2021-06-23 18:44**

PİLUMUNUS Özel Eğitim ve Danışmanlık
< >, 23 Haz 2021 Çar, 12:50 tarihinde
şunu yazdı:

Tabii ki Beyhan hocam

İlginiz için teşekkür eder, sağlıklı günler dileriz...

SEKRETERYA
PİLUMUNUS ÖZEL EĞİTİM VE DANIŞMANLIK

ŞİRKET BİLGİLERİ:

Ünvan: Pilumunus Özel Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Tic.
Ltd. Şti.
Adres: Aşağı Söğütözü Mah. 1000.Sok. No: 21/A
Tepebaşı/Eskişehir
Vergi No: 2950845826 [1]; Vergi Dairesi: Eskişehir Vergi Dairesi
Başkanlığı
Tlf: 0 5
Eposta:
Web: [www](http://www.pilumunus.com.tr)

Hesap Bilgileri: Banka: İş Bankası; Şube: Anadolu Üniversitesi/
Eskişehir
TL HESAP NO:
TL IBAN: TR2
EURO IBAN: T
USD IBAN: TR

Beyhan Özge Yersel şunları
yazdı (23 Haz 2021 12:12):

Sayın hocam iyi günler iyi çalışmalar dilerim. Ben
Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Myo Çocuk Gelişimi
Programı Öğr. Gör. Beyhan Özge Yersel.

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı doktora tez
dönemindeyim. Tezimde işitme engelli çocuk ve aileleriyle
etkileşimli okuma çalışmak isterken sizin programınızı
gördüm. Programınız hakkında detaylı bilgi alabilmem ve
tezimde de eğitim aldıktan sonra programınızdan
yararlanabilmem mümkün müdür? Şimdiden iyi çalışmalar
dilerim. Saygılarımla...

Ek-12. NİKO Programı Kullanım Belgesi



**Ek-13. NİKO Programına Dayalı Müdahalenin Uygulama Oturumlarının
Yapıldığı Sınıf**



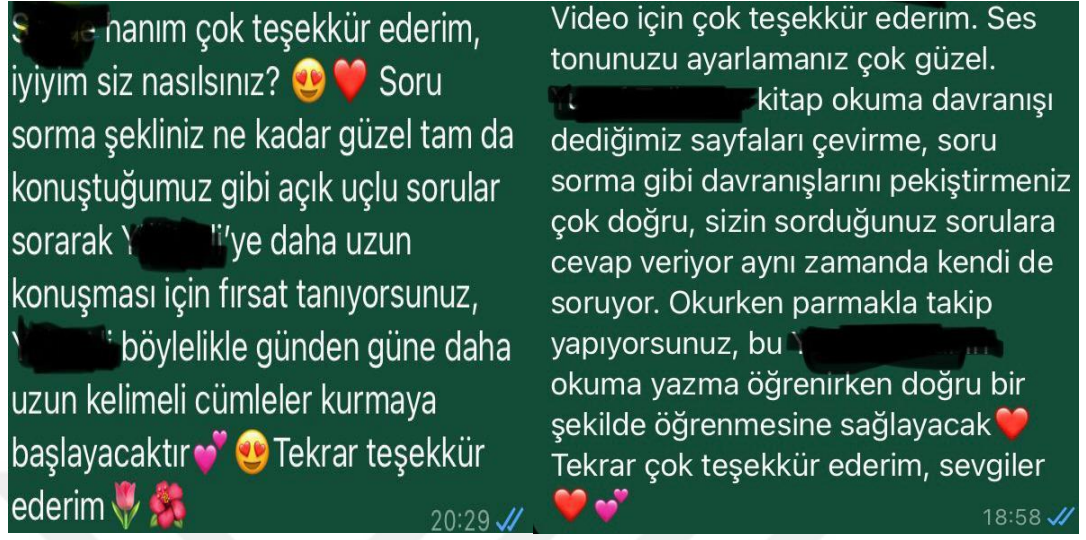
Ek-14. Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması



Ek-15. Uygulama Oturumları



Ek-16. Mesaj Yoluyla Geri Bildirim Verilmesi



Ek-17. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 30/05/2022
Toplantı Sayısı : 10
Karar Sayısı : 103

103-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ender Durualp**'in danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Beyhan Özge Yersel**'in "Nitelikli Kitap Okuma (NIKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 08/02/2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda **Doç. Dr. Ender Durualp**'in danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Beyhan Özge Yersel**'in "Nitelikli Kitap Okuma (NIKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dahil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
30/05/2022

Prof. Dr. Muharem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek-18. Kurum İzinleri

T.C.
Yenimahalle Kaymakamlığı
Özel Bizim Yonca Eğitim Rehabilitasyon Merkezi

Sayı : 99923792-410.07/
Konu : Beyhan Özge YERSEL hk.

20/01/2022

İlgili Makama

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Beyhan Özge Yersel'in 'Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı yaş arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi' çalışmasına kurumumuzda yapmasına izin verilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Şule ERMİŞLER
Müdür

Ek-18. (Devam) Kurum İzinleri

T.C
M.E. B.
ÖZEL CAN YAREN ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ

21.01.2022

Sayı : 99924124/410.07/
Konu : Beyhan Özge Yersel hak.

İLGİ MAKAMA

ANKARA

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Beyhan Özge
YERSEL 'in " Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki – Altı Yaş
Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi "
çalışmasına kurumumuzda yapmasına izin verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Kader Atmaca
Kurum Müdürü

Ek-18. (Devam) Kurum İzinleri

SİNCAN İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Özel Gökkuşaklı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Sayı:99924318-410,07/12

20.01.2022

Konu:Beyhan Özge YERSEL İlk.

İLGİLİ MAKAMA

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Beyhan Özge YERSEL’İN “Nitelikli Kitap Okuma” (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi “çalışmasına kurumunuzda yapmasına izin verilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Şafak KESKİN

Merkez Müdürü

Ek-18. (Devam) Kurum İzinleri

ÖZEL OKYANUS 75. YIL
ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ
AYDINLIKEVLER ŞUBESİ

20/01/20

KONU : Beyhan Özge Yersel Hk.
Sayı: 99944197-410.07

İLGİLİ MAKAMA

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Beyhan Özge Yersel'in ‘‘Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahale’ nin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi’’ çalışmasına kurumumuzda yapmasına izin verilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Kadir MEŞE
Sorumlu Müdür

Adres: Örnek Mah. Adalı Halil Cad No:6 Telsizler/Altındağ/ANKARA
Tel :

Ek-18. (Devam) Kurum İzinleri

**T.C
ETİMESGUT KAYMAKAMLIĞI
Özel Fonem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi**

Sayı : 99924175-410.07- 18
Konu : Beyhan Özge YERSEL Hak.

ANKARA
24/01/2022

İLGİLİ MAKAMA

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Beyhan Özge YERSEL 'in "Nitelikli Kitap Okuma (NİKO)Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal BecerilerineEtkisi" çalışmasına kurumumuzda yapmasına izin verilmiştir.

Bilgilerine arz ederiz.

Ayşe Gözde AKIN
Kurum Müdürü



Ek-18. (Devam) Kurum İzinleri

**T.C
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
Özel İlkemiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi**

Sayı : 99923791-410.07/10

20/01/2022

Konu: Beyhan Özge Yersel hak.

İlgili Makama

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi Beyhan Özge Yersel ‘in
“Nitelikli Kitap Okuma (NİKO) Programına Dayalı Müdahalenin İki-Altı Yaş Arasındaki İşitme
Yetersizliği Olan Çocukların Dil Gelişimi ve Sosyal Becerilerine Etkisi “çalışmasına
kurumumuzda yapmasına izin verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim

Ayşe KARA
Merkez Müdürü

Ek-19. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Ölçeği-Anne Formu İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın gönüllü;

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü doktora programı tez çalışması kapsamında Beyhan Özge Yersel tarafından Doç. Dr. Ender Durualp danışmanlığında yürütülmektedir. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz önem arz etmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız varsa lütfen araştırmanın yürütücüleriyle iletişime geçiniz.

Bu araştırmanın amacı, işitme yetersizliği olan iki-altı yaş arası çocuk sahibi olan annelerin çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyini incelemek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla size çeşitli sorular yöneltilenmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, ebeveynlerin işitme yetersizliği olan çocuklarıyla etkileşimli kitap okumaya yönelik bilgi ve farkındalıklarını ortaya koyacak, bir sonraki araştırmalar için ebeveynlere, çocuklara ve araştırmacılara ışık tutacaktır. Görüşmeler, yazılı olarak kayıt altına alınacak, ancak eğer izin verirsiniz ses kaydı alınarak da görüşmeler kaydedilecektir. Soruları yanıtlamanızın ortalama 20-25 dk. zaman alacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Bu çalışmada sizden herhangi bir ücret istenmesi ya da size bir ücret ödenmesi söz konusu değildir.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları, ücret ödenmeyeceğini ve ücret talep edilmeyeceğini ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve çocuğuma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Aşağıda yer alan () kısımlara “x” koyabilir ya da boyayarak işaretleme yapabilirsiniz.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve ses kaydı alınmasına izin veriyorum. ()

Tarih:

Ebeveynin Adı Soyadı:

İmza:

Araştırmacıların İletişim Bilgileri:

Doç. Dr. Ender DURUALP¹

Beyhan Özge YERSEL²

¹Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Üyesi,

²

²Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Öğrencisi,

Ek-20. NİKO Programına Dayalı Müdahale İçin Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın amacı NİKO Programına Dayalı Müdahalenin işitme yetersizliğine sahip çocukların dil gelişimlerine olan etkilerini program öncesi ve sonrasında değerlendirmek, çocuk ve annenin etkileşim davranışlarına etkisini belirlemek, çocukların sosyal becerilerine etkisini değerlendirerek ortaya koymak ve NİKO Programına Dayalı Müdahalenin etkililiğini uzman tarafından ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul ederseniz çocuğunuz ve siz sekiz hafta boyunca haftada belirli oturumlarla yapılacak NİKO Programına Dayalı Müdahale oturumlarına katılacaksınız. Müdahale programı boyunca video kaydı alınacak, ayrıca sizin ve çocuğunuzun etkileşim becerileri, ayrıca çocuğunuzun dil gelişimi ve sosyal becerileri belirli ölçüm araçlarıyla değerlendirilecektir. Elde edilen veriler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak ve gizlilik politikalarına uygun olarak saklanacaktır.

Yürütülecek bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmama ya da araştırmadan istediğiniz anda ayrılma hakkınız bulunmaktadır. Araştırma sırasında çocuğunuza doğrudan zarar verebilecek bir risk öngörülmemektedir. Ancak çocuğunuzun etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sırasında bazı aktivitelerden sıkılma veya yorulma olasılığı bulunabilir. Bu gibi durumlarda oturumlar kısa molalarla desteklenecektir. NİKO Programına Dayalı Müdahale sayesinde çocuğunuzun dil ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilenebilir ve ebeveyn olarak sizlere etkileşimli kitap okuma hakkında bilgi verebilir. Çocuğunuzun ve sizin kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler sadece araştırma amaçlı analiz edilecek ve kimlik belirtmeyecek şekilde raporlanacaktır. Video kayıtları, araştırma tamamlandıktan sonra silinecektir.

Araştırmaya Katılım Onayı: Bu araştırmanın amacını, süreçlerini, olası riskleri ve faydalarını okudum ve anladım. Tüm sorularım cevaplandı. Çocuğumun ve kendimin bu araştırmaya katılmasını gönüllü olarak kabul ediyorum. ()

Katılımcının Adı: _____

İmza: _____

Tarih: _____

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Beyhan Özge YERSEL

1. Öğrenim Durumu

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Doktora Programı-2024

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı-2019

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü-2015

2. Unvanları

Öğr. Gör. 2021-Devam Ediyor

Çocuk Gelişimi ve Eğitimsi-2016-2019

3. Mesleki Deneyim

Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı Öğr. Gör. 2021-Devam Ediyor

İlkemiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Çocuk Gelişimi ve Eğitimsi-2016-2019

4. Yayınları

Demir, E., & Yersel, B. Ö. (2024). Göçün çocuklar üzerindeki etkisi: Bir derleme makalesi. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 4(1), 1-15.

Durualp, E., & Yersel, B. Ö. (2024). İşitme yetersizliği olan çocukların annelerine göre etkileşimli kitap okuma: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(150), 25-40

Yersel, B. Ö., & Durualp, E. (2024, Haziran). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için resimli öykü kitapları. 10. Uluslararası Ankara Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Ankara, Türkiye.

Yersel, B. Ö., & Durualp, E. (2024, Mayıs). A qualitative study on mothers' views on children's sexual development. 7. Uluslararası Antalya Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Kongresi, Antalya, Türkiye.

Öztoprak, M., & Yersel, B. Ö. (2023). Psikolojik şiddet algısını belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde nitel bir araştırma. *İşletme Akademisi Dergisi*, 4(4), 45-60.

İkiz, S., & Yersel, B. Ö. (2023, Kasım). Montessori ve dil eğitimi. Uluslararası V. Çocuk Gelişimi Kongresi, İzmir, Türkiye.

Karataş, B. K., & Yersel, B. Ö. (2023, Ekim). Türkiye’de 2013-2023 yılları arasında DEHB konusunda yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi ve erken müdahale uygulamalarının varlığı. 7. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Ankara, Türkiye.

Yersel, B. Ö., & Durualp, E. (2022). Resimli öykü kitaplarının beslenme alışkanlıkları ve yeme davranışları açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 5(10), 78-92.

Yersel, B. Ö., Güneş, L. C., & Durualp, E. (2022). Pandemi sürecinde çocukların mikroplar hakkındaki görüşlerine yönelik nitel bir çalışma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(13), 32-50.

- Yersel, B. Ö., Güneş, L. C., & Durualp, E. (2021). Daily life activities of children during the pandemic. *International Journal of Child Health and Nutrition*, 10(3), 203-214.
- Yersel, B. Ö. , Akbaş, A., & Durualp, E. (2021). Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocukların günlük yaşam aktiviteleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 120-135.
- Yersel, B. Ö., Güneş, L. C., & Durualp, E. (2021). Kadın, değişen annelik, çocuk ve sosyal medya. In Kadın, Medya ve Sosyal Medya (ss. 1-46). Kadın Çalışmaları Kitabevi.
- Yersel, B. Ö., & Durualp, E. (2020). Foundations of development/Introduction to development. In Handbook of Research on Prenatal, Postnatal, and Early Childhood Development (pp. 1-20). Academic Press.
- Yersel, B. Ö., & Durualp, E. (2019). İşitme engeli ve dil konuşma bozukluğu olan çocukların annelerinin sosyal destek algıları. *Eğitim*, 3(1), 45-60.
- Yersel, B. Ö., Durualp, E. & Baran, G. (2019). Tipik gelişim gösteren çocukların işitme engelli kardeşleriyle olan ilişkilerini değerlendirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 35-50.