



**AĞIR GÖRME YETERSİZLİĞİNDEN ETKİLENMİŞ VE GÖREN ÇOCUKLARIN
ORTAK DİKKAT BECERİLERİ, OYUN BECERİLERİ VE İLETİŞİM
İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ**

Hale Çotuk

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hale

Soyadı : Çotuk

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Gören Çocukların Ortak Dikkat Becerileri, Oyun Becerileri ve İletişim İşlevlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: The Examination of Joint Attention Skills, Play Skills and Communication Functions of Children with Severe Visual Impairments and Sighted Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hale Çotuk

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hale Çotuk tarafından hazırlanan “Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Gören Çocukların Ortak Dikkat Becerileri, Oyun Becerileri ve İletişim İşlevlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Selda Özdemir

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Pınar Şafak

Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Cevriye Ergül

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Eylem Dayı

Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 26/03/2021

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme

TEŞEKKÜR

Tez sürecimde öncelikle, bana her daim yol gösteren, beni destekleyen, güler yüzle yaklaşan, öğrencisi olduğum için her zaman gurur duyduğum hocam Prof. Dr. Selda Özdemir’e sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme komitemde olan ve tezin her aşamasında değerli görüşleriyle araştırmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Cevriye Ergül ve Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu’na sonsuz teşekkür ederim. Tez savunmamda değerli görüşleriyle ve önerileriyle araştırmanın niteliğini arttıran Doç. Dr. Eylem Dayı ve Doç. Dr. Pınar Şafak’a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte araştırmanın istatistik konusunda tüm sorularıma yanıt bulmamda yardımcı olan, katkı sağlayan Arş. Gör. Dr. Görkem Ceyhan’a çok teşekkür ederim. Tezin her aşamasında katkı sağlayan, bana zaman ayıran arkadaşım Coşkun Yener’e ve beni her zaman motive eden Ayşenur Kavak’a çok teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte her zaman yanımda olan, hayattaki en büyük destekçilerim canım aileme; anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

**AĞIR GÖRME YETERSİZLİĞİNDEN ETKİLENMİŞ VE GÖREN
ÇOCUKLARIN ORTAK DİKKAT BECERİLERİ, OYUN
BECERİLERİ VE İLETİŞİM İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Hale Çotuk
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs, 2021

ÖZ

Bu araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerilerini, oyun becerilerini ve iletişim işlevlerini karşılaştırarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı çocukların ortak dikkat becerilerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla katılımcıların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri ve iletişim işlevleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada 16-36 ay aralığında olan 17 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuk ile 20 gören çocuk yer almıştır. Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların dil gelişim yaşları eşleştirilmiştir. Katılımcıların sergilediği ortak dikkat becerileri Bigelow (2003) tarafından geliştirilen gözlem kategorileriyle, oyun becerileri Lifter (2000) tarafından geliştirilen Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi (GOD) aracı ile iletişim işlevleri ise Babacan (2016) tarafından geliştirilen gözlem protokolü ile incelenmiştir. Uygulamaların öncesinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören birer çocuk ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ortak

dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gören akranlarına oranla sınırlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerinde sıklıkla ayrımsız oyun düzeyinde davranışlar sergilerken gören çocukların ise sembolik oyun davranışları sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisiyle oyun kategorileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarında, ortak dikkat becerileri ile sembol öncesi oyun ve sembolik oyun davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan araştırma sonuçları, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların iletişim işlevlerini gören akranlarına oranla sınırlı sergilediklerini göstermiştir. Son olarak, araştırma sonuçları açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile iletişim işlevleri kategorileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar, ortak dikkat becerileri, oyun becerileri, iletişim işlevleri.

Sayfa Adedi: 136

Danışman: Prof. Dr. Selda Özdemir

**THE EXAMINATION OF JOINT ATTENTION SKILLS, PLAY
SKILLS AND COMMUNICATION FUNCTIONS OF CHILDREN
WITH SEVERE VISUAL IMPAIRMENTS AND SIGHTED
CHILDREN**

(Ph. D. Thesis)

Hale otuk

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2021

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the joint attention skills, play skills, and communication functions of children with severe visual impairments and sighted children. The relationships between joint attention skills, play skills, and communication functions were examined to explore the participant children's joint attention skills in depth. The study included 17 children with severe visual impairments and 20 sighted children, aged between 16-36 months. In this study, developmental ages of the sighted children and children with severe visual impairments in the area of language development were matched to each other. The joint attention skills exhibited by the participants were examined with the coding categories developed by Bigelow (2003), play skills were coded using the Developmental Play Assessment (DPA) tool developed by Lifter (2000), and communication functions were coded using an observation protocol developed by Babacan (2016). Before the study implementations, a pilot study was conducted with one sighted child and one child with

severe visual impairment. The data obtained from the joint attention skills, play skills, and communication functions of the participants were analyzed. The results of the study revealed that children with severe visual impairments displayed limited joint attention skills compared to their sighted peers. In addition, the results of the study showed that children with severe visual impairments displayed more indiscriminate play skills while sighted children displayed more symbolic play skills. Furthermore, the findings showed that there were significant and positive correlations between liberally construed joint attention behaviors and play skills categories. The results also indicated that there were meaningful and positive correlations between joint attention skills, pre-symbolic play skills, and symbolic play skills categories. On the other hand, the results of the study showed that children with severe visual impairments displayed limited communication functions than their sighted peers. Finally, the findings of the study suggested that there was a meaningful and positive correlation between liberally construed joint attention behaviors and communication functions.

Keywords: Children with severe visual impairment, joint attention skills, playing skills, communication functions.

Page number: 136

Supervisor: Prof. Dr. Selda Özdemir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iv
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	v
JÜRİ ONAY SAYFASI	vi
TEŞEKKÜR	viii
ÖZ.....	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Ortak Dikkat Becerileri ile Oyun Becerileri	6
1.3. Ortak Dikkat Becerileri ve İletişim İşlevleri	8
1.4. Araştırmanın Amacı	10
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	15
1.7. Tanımlar	16
BÖLÜM 2	18
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	18
2.1. Ortak Dikkat Becerileri.....	18
2.2. Erken Dönemde Anne Bebek Etkileşimleri	27

2.3. Motor Beceriler	31
2.4. Nesne Sürekliliği.....	33
2.5. Oyun Becerileri	35
2.6. Dil Gelişimi ve Dil İletişim Becerileri	41
BÖLÜM 3	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli.....	46
3.2. Katılımcılar	47
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Önkoşul Becerileri Değerlendirme Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1.1.1. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklarda Nesne Sürekliliği Görevleri.....	51
3.3.1.1.2. Gören Çocuklarda Nesne Sürekliliği Görevleri.....	53
3.3.1.2. TİGE	54
3.3.3. Araştırma Verileri Toplama Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	55
3.3.1.1. Ortak Dikkat Becerileri.....	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.4.1. Etik Kurul ve Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzni	62
3.4.2. Aday Katılımcı Ailelere Erişim	62
3.4.3. Pilot Çalışma	62
3.4.4. Uygulama Süreci.....	63
3.5. Verilerin Kodlanması	65
3.6. Verilerin Analizi.....	67
3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik	69
3.8. Uygulama Güvenirliği	70

BÖLÜM 4	71
BULGULAR.....	71
4.1. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri arasında fark var mıdır?	71
4.2. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların oyun becerileri arasında fark var mıdır?	73
4.3. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların iletişim işlevleri arasında fark var mıdır?	75
4.4. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?	76
4.4.1. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?	76
4.4.2. Gören çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?.....	79
4.5. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?	80
4.5.1. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?	80
4.5.2. Gören çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?	83
BÖLÜM 5	86
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	86
5.1. Ortak Dikkat Becerileri Farklılıkları.....	86
5.2. Oyun Becerileri Farklılıkları	91
5.3. İletişim İşlevleri Farklılıkları.....	93
5.4. Ortak Dikkat Becerileri ve Oyun Becerileri İlişkileri	96
5.5. Ortak Dikkat Becerileri ve İletişim İşlevleri İlişkileri.....	99
5.6. Öneriler	102

KAYNAKLAR	104
EKLER.....	125
Ek 1. Nesne Sürekliliği Görevleri	126
Ek 2. Etik Kurul İzni	128
Ek 3. Ortak Dikkati Başlatma ve Yanıtlama Kategorileri.....	129
Ek 4. Oyun Kategorileri Gözlem Formu	130
Ek 5. İletişim İşlevleri.....	131
Ek 6. İletişim İşlevleri- Sosyal İçerik.....	133
Ek 7. Uygulama Güvenirliği.....	134

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcı Çocukların Demografik Bilgileri</i>	48
Tablo 2. <i>Mann Whitney U Testi TİGE Sonuçları</i>	49
Tablo 3. <i>Nesne Sürekliliği Sonuçları</i>	50
Tablo 4. <i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Nesne Sürekliliği Görevleri</i>	52
Tablo 5. <i>Gören Çocukların Nesne Sürekliliği Görevleri</i>	54
Tablo 6. <i>Ortak Dikkat Becerileri Kategorileri</i>	56
Tablo 7. <i>Ortak Dikkat Becerileri Kategorileri (O.D.B.- O.D.Y.)</i>	58
Tablo 8. <i>Gelişimsel Oyun Kategorileri</i>	59
Tablo 9. <i>İletişim İşlevleri (Talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama) Gözlem Kategorileri</i>	60
Tablo 10. <i>İletişim İşlevleri (Sosyal içerik) Gözlem Kategorileri</i>	61
Tablo 11. <i>Katılımcı Çocukların Ortak Dikkat Becerileri Normallik Testi Sonuçları</i>	67
Tablo 12. <i>Katılımcı Çocukların Oyun Becerileri Normallik Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 13. <i>Katılımcı Çocukların İletişim İşlevleri Normallik Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 14. <i>Katılımcı Çocukların Ortak Dikkat Becerileri Betimsel Analiz Sonuçları</i>	71
Tablo 15. <i>Mann Whitney U Testi Ortak Dikkat Becerileri Sonuçları</i>	72
Tablo 16. <i>Katılımcı Çocukların Oyun Becerileri Betimsel Analiz Sonuçları</i>	73
Tablo 17. <i>Mann Whitney U Testi Oyun Becerileri Sonuçları</i>	73
Tablo 18. <i>Katılımcı Çocukların İletişim İşlevleri Betimsel Analiz Sonuçları</i>	75
Tablo 19. <i>Mann Whitney U Testi İletişim İşlevleri Sonuçları</i>	75
Tablo 20. <i>Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişki</i>	77
Tablo 21. <i>Gören Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişki</i>	79
Tablo 22. <i>Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile İletişim İşlevleri Arasındaki İlişki</i>	80
Tablo 23. <i>Gören Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile İletişim İşlevleri Arasındaki İlişki</i>	83

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bebeklik döneminde gelişen ortak dikkat becerileri, bebeklerin birincil bakım veren kişiyle etkileşimleri sırasında aynı nesne ve olaylara ilgi göstermesi ve bebek, nesne ve partnerin nesne üzerinde koordineli ortak dikkat kurmaları olarak tanımlanabilmektedir (Dunham & Moore, 2014, s. 15). Araştırmacılar tarafından ortak dikkatin tanımı farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Carpenter ve Call'e(2013, s. 5) göre bazı araştırmacılar daha çok üçlü davranış ile iki kişinin aynı şeye bakmasına odaklanırken, bazı araştırmacılar ortak katılımın ortak dikkat için yeterli olmadığını, aksine kişilerin eşit derecede dahil olup etkin bir şekilde dikkatlerini paylaşmaları gerektiğini savunarak daha çok koordinasyonun özelliğine ve etkin dikkat paylaşımına odaklanmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından ise ortak dikkat becerileri başka bir kişinin nesneye bakışını görsel olarak takip etme olarak tanımlanmaktadır (Orkum & Moore, 1998; Deak, Flom & Pick, 2000). Bu görüşü benimseyen araştırmacılar ortak dikkat becerilerini “başka birinin baktığı yere bakmak” olarak ifade etmektedir (Butterworth, 2001, s. 213). Ancak pek çok araştırmacı ortak dikkat becerilerinin iki boyutu olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu doğrultuda bebeklik döneminde gelişen ortak dikkat becerileri, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama olarak iki kategoride ele alınmaktadır (Bruinsma, Koegel & Koegel, 2004; Mundy, 2016, s. 9; Mundy

& Jarrold, 2010). Ortak dikkati başlatmada bebekler jestleri kullanarak ve göz teması kurarak başkalarının dikkatini nesnelere, olaylara ve kendilerine yönlendirmekte; ortak dikkati yanıtlamada ise; bebekler başkalarının bakışlarını ve jestlerini takip ederek ortak ilgiyi paylaşmaktadır (Mundy & Newell, 2007).

Gören bebeklerde ortak dikkat becerileri ortalama 8-9 ila 12-15 ay aralığında ortaya çıkmaktadır (Beuker, Rommelse, Donders & Buitelaar, 2013; Siposova & Carpenter, 2019). Yeni doğan bebekler ilk oyun arkadaşları olan birincil bakım verenlerinin dikkatini çekmeyi ve onları yanıtlamayı hızlı bir şekilde öğrenmektedir (Sheridan, Howard & Alderson, 2011, s. 20). Bebeklerin özellikle annelerinin yüzüne gösterdikleri yoğun ilgi, sosyal etkileşime karşı duyarlılıklarının ilk göstergesidir (Jones, Gliga, Bedford, Charman & Johnson, 2014). Bu açıdan yeni doğan bebekler tercihen başkalarının yüzlerine, jestlerine ve seslerine dikkat etmekte (Richter, 2004, s. 2) ve birincil bakım veren kişilerle amaçlı iletişimi başlatma ve yanıtlama için jestleri ve ifadeleri kullanmaktadır (Hirsh, 2013, s. 112). Araştırmacılar tarafından, yeni doğan bebeklerin insanların yüz ifadelerini hem ayırt edebildikleri, hem de taklit edebildikleri rapor edilmiştir (Field, Woodson, Greenberg & Cohen, 1982; Isomura & Nakano, 2016; Meltzoff & Moore, 1977; Meltzoff & Moore, 1983). Nitekim Isomura ve Nakano (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada dört ila beş aylık bebeklerin başkalarının görsel-işitsel olarak sunulan yüz ifadelerine yanıt olarak otomatik yüz taklidi gösterdikleri vurgulanmıştır. Ayrıca taklitin sadece bebekler tarafından sergilenmediği, ebeveyn-bebek etkileşiminin bir parçası olarak da ebeveynlerin bebeklerinin yüz ifadelerini taklit ettikleri, yorumlama ve tepkileri desteklenmeye yardımcı olmak amacıyla bebeklerinin ifadelerini izledikleri rapor edilmiştir (Robinson, 2010, s. 52).

Yaşamın erken dönemlerinden itibaren ortak dikkat becerileri gelişmeye başlamaktadır. Bu anlamda 2-3 aylık bebekler birincil bakım veren kişiyi diğer insanlardan ayırt edememekte ancak 3-7 aylık olduklarında birincil bakım veren kişiye gülümseme, uzanma veya yatıştırma çabalarına karşılık vermekte ve 9 aylık dönemde birincil bakım veren kişiyle bağlanma kanıtları sunmakta ve onlara yakın olmak için girişimlerde bulunurlarken,

onlardan ayrıldıklarında da rahatsız olmaya başlamaktadırlar (McCartney & Dearing, 2002, s. 32). Bu dönemde 4 aylık bebekler nesneleri keşfederek, elleyerek veya ağızlarına alarak nesnelerle, olaylarla ve çevreyle ilgilenmeye başlamaktadırlar (Richter, 2004, s. 26). Bebekler birinci yaşlarının sonunda nesne merkezli etkinliklerine yetişkinleri dahil ederek yetişkinlerin nesnelerle, oyuncaklarla etkileşimlerini sosyal anlamlarına uygun olarak taklit etmeye başlamakta ve süreç içerisinde bebekler yetişkinlerle nesne merkezli etkinliklerinde jestleri kullanmayı öğrenerek ortak dikkat gelişimlerine bir temel oluşturmaktadırlar (Karpov, 2005, s. 111). Bu dönemde gören bebeklerin yetişkinlerle ortak dikkati paylaşma ve yeni bir nesneyle neler yapılacağını öğrenmek için taklide dayalı öğrenmelerin yanı sıra eş zamanlı olarak yetişkinlerin yeni bir kişi veya nesneye karşı düşüncelerini belirlemek için sosyal referans almaya başlamaktadırlar (Tomasello, 1995, s. 450). Diğer bir ifadeyle anne-bebek etkileşimlerinin çığırak veya sesli oyuncaklar gibi nesnelerin dahil edilmesine fırsat verecek kadar geliştiğinde etkileşimler kişilerarası ortak dikkat ve ortak eylemi içerecek şekilde genişletilmekte ve bu gelişim bebeklerin olayları veya nesneleri iki kişi arasında paylaşabileceğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Oates, 2005, s. 274).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda görme girdisinin yoksunluğu; bakış, ortak dikkat becerileri, duygu durumlarını gözlemleme gibi sosyobilişsel becerilerde gecikmelere sebebiyet verebilmektedir (Brambring & Asbrock, 2010). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler gerekli fiziksel becerilere sahip olmalarına rağmen görme girdisinden yoksun olmaları nedeniyle çevrelerinde hareket etmelerini sağlayacak motivasyonda sınırlılık sergilemektedirler (Bishop, 2004, s. 66). Bu çocuklarda başkalarını gözlemlemedeki sınırlılıklar motor becerilerde gecikmelere eşlik etmekte ve bu gecikmeler görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların çevrelerindeki ilginç nesneleri keşfetmelerini ve öğrenmelerini etkileyen kaçırılmış fırsatlara ve deneyimlere neden olmaktadır (Payne, Yan & Block, 2010, s. 36; Pierangelo & Giuliani, 2004, s. 47). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar çevreleriyle iletişime geçmek amacıyla ilk olarak uzanma davranışını kullanmakta ancak gören çocukların uzanma davranışı için görme duyusu etkili iken, bu davranış görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların daha çok bilişsel gelişimleriyle bağlantılı ortaya

çıkılmaktadır (Bigelow, 1995, s. 333). Bir diğer açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda görme girdisinin yoksunluğu çocuklarda ulaşma davranışını olumsuz yönde etkilemekte ve bu davranışın gören akranlarından daha geç gelişmesine neden olmaktadır (Lewis, 1993, s. 34).

Ancak alanyazında araştırmacılar tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimi konusunda farklı görüşler savunulmaktadır. Bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişiminde görme girdisindeki sınırlılığın gecikmeye neden olabileceğini göstermektedir (Bigelow, 2003; Preisler, 1991; Ross, 2017). Bu noktada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yaklaşık olarak 12 aylık döneme geldiklerinde anneleriyle ortak dikkat ve ortak etkinlikler paylaşmaya başladıkları rapor edilmiştir (Preisler, 1991). Bigelow (2003) ise görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkate ulaşmada yaşadıkları gecikme ve zorluğun, görmenin önemini gösterdiğini bununla birlikte bu çocukların ortak dikkat becerileri için işitsel ve dokunsal bilgilere gereksinimleri olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerine yönelik katılımcı çocuklardan elde ettiği veriler ve mevcut literatürü dikkate alarak oluşturduğu görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişimlerini belirten kategoriler oluşturmuştur (Bigelow, 2003). Bununla birlikte bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarına oranla yetişkinlere yönelik dikkati oluşturma, sürdürme ve dikkati yetişkinden nesneye kaydırma konusunda güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır (Tadic, Pring & Dale, 2009).

Diğer taraftan bazı araştırmacılar ise görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda ortak dikkat becerilerinde kritik derecede gecikmelerin söz konusu olmadığını ve gören akranlarıyla benzer zaman zarflarında ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Alfaro, 2015; Herrera, 2015). Bu açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin kabaca ilk yılın sonu ile ikinci yılın ortası arasında birincil bakım veren kişilerle ortak ilgi paylaşımlarının önemli ölçüde arttığı gösterilmektedir (Alfaro, 2015). Nitekim görme yetersizliğinden etkilenmiş ve

dil becerilerinde gecikme sergileyen çocukların ortak dikkat becerilerinde gecikmeden ziyade gören akranlarından farklı davranışlar sergiledikleri ve sessiz kalma, hareketsiz kalma, nesneye veya aktiviteye doğru eğilme ve ritmik olarak ellerini ve ayaklarını hareket ettirme gibi davranışlarla ortak dikkati yanıtladıkları gözlenmiştir (Herrera, 2015).

Alanyazında bebeklerin kendileri ve çevreleri hakkında bilgi edinebilmek amacıyla birincil duyu organı olarak görmeyi kullandıkları (Bigelow, 1995, s. 327) bununla birlikte diğer duyu organlarıyla da çevrelerini keşfettikleri, araştırdıkları, gözlemledikleri ve deneyimledikleri ifade edilmektedir (Neaum, 2010, s. 95). Özellikle bebeklerde yaşamın ilk iki yılında nesnenin çocukların görme alanından çıkmasına rağmen nesnenin varlığını devam ettirdiği ve yeniden görünebileceğinin farkında olmalarına olanak tanıyan nesne sürekliliği gelişmektedir (Bernstein & Seiger-Gardner, 2009, s. 120). Bebeklerde nesne sürekliliğinin gözlenmesiyle beraber diğer önemli ve birbirleriyle bağlantılı olan sosyal referans ve işaret etme becerilerinin de ortaya çıktığı görülmektedir (Robinson, 2010, s. 63). Çocukların devam eden duyuşsal bilginin yokluğunda bir nesnenin var olmaya devam ettiğini anladığının göstergesi olan nesne sürekliliğine görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda gören akranlarıyla aynı bilişsel sırada ulaştıkları, ancak bilgiyi farklı şekilde düzenledikleri saptanmıştır (Noll & Harder, 2010, s. 283). Bu anlamda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların bir nesnenin varlığına veya konumuna yönelik ilgilerini, sesten ziyade dokunma davranışı ile gösterdikleri, bu açıdan ulaşmanın nesne sürekliliği gelişiminin davranışsal bir göstergesi olabileceği, diğer bir deyişle ulaşma davranışının çocukların nesneleri görmedikleri halde çevresinde hala var olduğu bilgisini edindiklerine işaret olabileceği ifade edilmektedir (Bigelow, 1986).

Nesne sürekliliğinin yanı sıra araştırmacılar 9 aylık bebeklerin emekleyerek hareket edip uzağındaki nesnelere daha fazla ilgi göstermeye başladıklarını rapor etmişlerdir (Ruff & Rothbart, 2001, s. 5). Buna ek olarak bebeklerin emeklemeyi öğrendikten birkaç ay sonra yürümeye geçtikleri ve bu geçişin bebeklerin keşif davranışlarını ve öğrenmelerini etkilediği belirtilmektedir (Clearfield, 2004). Bebeklerde yürümenin başlangıcı bebek tarafından

başlatılan ortak katılım (Örneğin işaret etme, nesneleri ebeveynlere getirme) ve ebeveynlerin paylaştığı ortak katılım ipuçlarını takip etmedeki (Örneğin; bakışları takip etme, işaret etmeleri takip etme) artışlarla ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Walle, 2016). Araştırmacılar tarafından bebeklerin yürümeye başlamalarının sosyal dünyaları üzerinde bir etkisi olduğu belirtilmekte, yürümeyi öğrenmenin bebekleri daha fazla sosyal etkileşim başlatmaya motive ettiği veya etkileşimleri başlatma arzusunun bebekleri yürümeyi öğrenmeye zorunlu kıldığı rapor edilmektedir (Clearfield, Osborne & Mullen, 2008).

1.2. Ortak Dikkat Becerileri ile Oyun Becerileri

Bebeklerde iletişim işlevlerinin oranı, agulamanın oranı ve karmaşıklığı, kelime dağarcığının düzeyi, oyun becerilerinin oranı ile karmaşıklığının dil gelişiminin bazı yönlerini yordadığı gözlenmiştir (McCathren, Warren & Yoder, 1996, s. 62). Bu anlamda iletişim işlevlerinin oranı oyun, taklit, anlaşıma, çatışma ve diğer iletişim türleri gibi kompleks sosyal etkileşimler yoluyla dilin ayrıntılandırılmasına destek olmaktadır (Li, 2013, s. 107). Çocuklar 2-3 yaş döneminde oyunlarına kelimeler, jestler, mimikler ve dili dahil ederken bununla birlikte çocuklar çevresindeki yetişkinleri taklit etmeye, takip etmeye, etkinliklere katılmaya, dikkat çekmeye, onay talep etmeye veya sayısız soru sormaya da devam etmektedir (Sheridan vd., 2011, s. 35). Bu anlamda oyun, çocukların kendilerini ifade etmelerinin doğal bir yöntemidir (Axline, 1981, s. 9). Oyun, bebeklerin ebeveynleriyle veya yakın çevresiyle etkileşim kurar kurmaz kendiliğinden başlayabilmektedir (Örneğin; bebeğin yetişkinin dikkatine yanıt olarak gülümsemesi, bebek ile yetişkinin ses çıkarmayı denemesi gibi) (Sheridan, Harding & Meldon-Smith, 2001, s. 7). Bu konuda ebeveynler ve öğretmenler 0-3 yaş döneminde çocukların deneyimlerini paylaşımları açısından oyunun en önemli kavram olduğu görüşünü vurgulamaktadırlar (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2009, s. 182).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler ve küçük çocukların oyun sırasında yetişkinlerle ortak dikkat, ilgi ve deneyimlerini paylaşma konusunda sınırlılıkları olduğu ifade

edilmektedir (Dale, Tadic & Sonksen, 2014). Ayrıca görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyunlarının gören akranlarından farklılaştığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nadiren sembolik oyun oynadıkları, daha az etkileşime girdikleri ve dokunsal-işitsel oyuncakları ve oyunları tercih ettikleri belirtilmiştir (Tröster & Bambring, 1994). Bu kapsamda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ağırlıklı olarak yalnız oyun davranışları sergiledikleri (Celeste, 2006; Erwin, 1993; Warren, 1994, s. 50) ve gören akranlarına oranla oyun çeşitlilik ve sıklıklarının sınırlı olduğu görülmektedir (Aslan, Özdemir, Demiryürek & Çotuk, 2015; Crocker & Orr, 1996; Lang, Hintermair & Sarimski, 2017; Şahin & Özdemir, 2015).

Çocukların başkalarıyla ilgilenmeleri ve sosyal uyarılara yönelmeleri ortak dikkat becerileri için önemlidir (Frea & McNeerney, 2008, s. 95). Çocukların taklit etkinliklerinden türetilen semboller veya imgeleri çağrışım yapmaları oyunlarında numara yapmalarına veya hayali oyunlar oynamalarına olanak sağlamaktadır (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, s. 68). İlk başta bebekler oyunlarında nesnelerle atma, ağza alma veya ele alma gibi ayırım gözetmeksizin aynı eylemleri gerçekleştirmektedirler (Lifter, 2008, s. 305). İlerleyen süreçte çocuklar sembolik oyunun erken aşamasında oyuncak bir bebeği besleyebilir, sonraki aşamada oyuncak bebeği, kendisini ve ebeveynlerini ardarda besleyebilir, bir sonraki aşamada ise oyuncak bebeği besleyebilir, yıkayabilir, üzerini örtebilir ve uyuması için şarkı söyleyebilirler (Ruff & Rothbart, 2001, s. 106). Gelişimsel oyun değerlendirilmesi gelişimsel gecikme sergileyen çocukların ustalaşmış oldukları becerileri ortaya çıkararak çocukların oyun repertuarlarının değerlendirilmesine olanak sunmaktadır (Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson & Cowdery, 1993). Bu değerlendirmeler sayesinde müdahale kapsamında çocuklara öğretilmesi gereken oyun hedeflerini belirleme açısından net bilgiler elde edilmektedir (Lifter, Ellis, Cannon & Anderson, 2005).

1.3. Ortak Dikkat Becerileri ve İletişim İşlevleri

Bebeklerin yürümeye başlamalarının dil gelişimlerini desteklediği, bu anlamda motor gelişimin dil gelişimine bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Oudgenoeg-Paz, Volman & Leseman, 2012). Bebeklerde gelişimsel sürekliliğin en önemli hatlarından biri dil gelişiminde ortak dikkatin rolünü içermektedir (Mundy, 2016, s. 121). Çünkü ortak dikkat becerileri, çocukların nesnelere karşılık gelen kelime anlamlarını öğrenmelerinde ilgilerini belirli bir nesneye çekmek açısından önemlidir (Takada, 2012, s. 58). Araştırmacılar, ortak dikkat becerilerinin dil gelişimi üzerinde kritik derecede önemli olduğu görüşünü savunmaktadırlar (Beuker vd., 2013; Tomasello & Farrar, 1986; Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006; Vuksanovic & Bjekic, 2013). Bebekler, söz öncesi dönemde istek ve ihtiyaçlarını özellikle beden dili kullanarak iletmektedirler; sergilenen bu davranışlar “iletişimsel amaç” olarak adlandırılmakta ve sözlü iletişim döneminin öncesine denk gelmektedir (Blasco, 2001, s. 109). Örneğin, bebek istediği bir şeye ulaşamadığında işaret ederek yüksek sesle “ih, ih, ih” diye gösterebilmektedir. Bu davranış çok önemlidir çünkü çocuklar böylelikle çevrelerini kontrol ederek iletişime geçerler (Gillam & Bedore, 2000, s. 47). Görme yetersizliği olan çocukların söz öncesi iletişim (jestler, sözel olmayan ipuçlarını anlama) ve sosyal karşılıklılık (sıra alma, sosyal taklit etme) gibi görsel gözlemlere bağlı olan gelişimlerinde gecikmeler gözlenmektedir (Payne vd., 2010, s. 36). Bishop’a göre, (2004, s. 69) görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar dil öncesi dönemde (babıldama) ki bu dönem işitsel keşif veya işitsel taklit gerektirdiği için bu dönemde dezavantaj yaşamazken nesneleri etiketlemeye başladıklarında gecikmeler söz konusu olmaktadır. Çünkü çocuklar, kelimelerin anlamı hakkında net bir bilgiye sahip olmadan kullanmaya başlamaktadırlar.

Bununla birlikte görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların konuşma ve dil becerileri gören akranlarından farklılaşmaktadır (Lees & Urwin, 1992, s. 80). Peterson’a (1987, s. 203) göre bebekler yaklaşık olarak 1 yaş dönemine geldiklerinde nesne etiketlerini kullanmaya ve anlamaya başlamakta ancak; çocukların nesneleri etiketlemeden önce nesne kavramına sahip olması gerekmektedir. Bu etiketleme sürecinin edinimi görsel uyarıcılar olmadan daha zor bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bir diğer yönden dil gelişiminin ağız hareketlerinin

taklidine bağılı olması boyutu görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların konuşma ve iletişim becerilerinde gecikmelere neden olabilecek etmenlerdendir (Howard, Williams & Lepper, 2010, s. 376). Benzer şekilde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların hareket becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar çevreleriyle ilişkili yeterince tecrübeye sahibi olamamalarına neden olmakta, bu durum ise çocukların dil gelişimlerinin etkilenmesine yol açmaktadır (Harley, Truan & Sanford, 1997, s. 26). Örneğin; görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların başkalarının kişi zamirlerini kullanırken eşlik eden baş hareketleri, bakış veya işaret etmelerini gözlemlemede yaşadıkları sınırlılıkların çocukların özellikle kişi zamirlerini edinmede sorun yaşamalarına neden olabildiği belirtilmektedir (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, s. 188). Bazı araştırmacılar ise görmeden çok işitme duyusunun dili öğrenmeye olanak sağladığını, bu nedenle görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil ile ilgili sınırlılık sergilemediklerini hatta dil ediniminde gören çocuklardan daha fazla motive olabileceklerini belirtmektedirler (Hallahan & Kauffman, 2014, s. 392). Benzer şekilde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda ilk kelimelerin ortaya çıkmasında da farklı görüşler bulunmaktadır (Warren, 1994, s. 134). Bazı araştırmacılar tarafından dil ediniminin nesne ve eylemleri tanımayı, keşfetmeyi gerektirdiği bu nedenle de görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda dil gelişiminin gören akranlarına oranla en azından bir yıl geriden geldiği ifade edilmektedir (Allen & Cowdery, 2014, s. 134; Coleman & Olson, 1987, s. 86).

Konuşma ve dil, iletişim için kullanılan araçlardır ve talep etme, bilgi isteme, reddetme, cevap verme, yorum yapma, tartışma, muhakeme gibi iletişim işlevlerini içermektedir (Hallahan & Kauffman, 2014, s. 315; Kamhi, 1989, s. 71). Dilin tanışma, soru sorma, cevaplama, bilgi isteme, bilgi verme veya açıklama isteme gibi işlevleri konuşmacının amacı veya niyeti ile ilişkilidir (Bernstein, 2009, s. 9). Bununla birlikte çocuklar dilin niyetlerin ifade edilmesi ile başkalarının davranışlarının yönlendirilmesi amacıyla kullanıldığını da öğrenmektedirler (Kaufman, 1993, s. 50). Ek olarak erken dönemde söz öncesi dönem iletişim davranışlarının gelişimi, daha sonraki iletişim becerilerinin gelişimi açısından önemli bir temel veya adım olabilmektedir (Cross, 1983). Çünkü bebekler konuşma

becerisinden önce jestlerle iletişim kurmakta, böylelikle jestler söz öncesi iletişimde amaçlı iletişim davranışlarına yönelik anlam kazanabilmektedir (Tomasello, 2007). Fakat görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar jest ve mimikleri anlamada sınırlılıklar sergilemektedirler (Wolffe, Sacks & Thomas, 2000, s. 12).

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini, oyun becerilerini ve iletişim işlevlerini değerlendirmek ve gören akranları ile karşılaştırarak, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların ortak dikkat becerilerinin oyun becerileri ve iletişim işlevleri ile ilişkisini incelemektir.

Araştırmada aşağıda ifade edilen araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- 1- Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri arasında fark var mıdır?
- 2- Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların oyun becerileri arasında fark var mıdır?
- 3- Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların iletişim işlevleri arasında fark var mıdır?
- 4- Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?
- 5- Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bebeklik döneminde gelişen ortak dikkat becerileri temelde iki kişinin aynı nesneye ortak bir ilgi paylaşarak katılmaları olarak belirtilmektedir (Racine, 2012, s. 27). Gören bebeklerde ortalama 8 ila 15 ay aralığında ortaya çıkan ortak dikkat becerileri (Beuker vd., 2013)

başkalarıyla ortak bir referans noktasına katılım becerisiyle öğrenmenin temelini oluşturmakta bununla birlikte ortak dikkat yalnızca öğrenmenin değil aynı zamanda insanın sosyal katılımının da bir parçası olarak vurgulanmaktadır (Mundy, 2016, s. 8). Alanyazında gören çocukların ortak dikkat becerileri gelişimleri pek çok araştırma ile raporlaştırılmıştır. Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimi alanında var olan sınırlı çalışmalarla, ortak dikkat becerilerinin gelişimsel seyri açık olarak ortaya konulamamaktadır. Araştırmacılar tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimi konusunda farklı görüşler savunulmaktadır. Bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişiminde görme girdisindeki sınırlılığın gecikmeye neden olabileceğini göstermektedir (Bigelow, 2003; Preisler, 1991; Ross, 2017). Bazı araştırmacılar ise görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda ortak dikkat becerilerinde önemli gecikmelerin görülmediğini ve gören akranlarıyla benzer zaman dilimlerinde ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Alfaro, 2015; Herrera, 2015). Alanyazındaki farklılaşan bulgular doğrultusunda çocukların gelişimlerinde kritik derecede önemli olan ortak dikkat becerilerinin görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda incelenmesine gereksinim bulunmaktadır.

Diğer taraftan alanyazında dil ve iletişimin temel düzeyde insanlara ihtiyaçlarını ifade etmeyi ve sosyal etkileşim isteğini karşılamaya olanak sağladığı belirtilmektedir (Garfinkle & Kaiser, 2004, s. 121). Alanyazında çocukların pek çok alanda gelişimine destek olduğu vurgulanan ortak dikkat becerileri dil becerilerinin ilk önemli gelişimlerinden biri olarak kabul edilmekte ve bebek ile bebeğe birincil bakım veren kişi aynı nesneye bakarken bakım veren kişi nesneyi etiketleyerek çocuğun dil becerilerine katkıda bulunmaktadır (Easterbrooks, 2004, s. 385). Örneğin; bir çocuğun markette gördüğü elmaları işaret ederek annesine “elmalar” dediğinde annenin: “Evet, kahvaltıda elma yediğimizi hatırlıyor musun? Elmaları gerçekten seviyorsun, değil mi?” şeklinde annenin çocuğun paylaştığı ilgiye katılarak, çocuğun söylediği konuşmayı detaylandırarak ve konuşmayı genişleterek yanıt vermesi (İlgaz, Hassinger-Das, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2014, s. 324). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar açısından ise gelişim alanları ile ilgili çalışmalar

incelendiğinde bu çocukların dil gelişimleri açısından ve ilk kelimelerin ortaya çıkmasında farklı görüşler (Warren, 1994, s. 134) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alanyazında çocukların gören akranlarına benzer dönemlerde dil becerilerinin geliştiğini savunanlar ile gecikme olduğunu söyleyen araştırmacılar mevcuttur. Bazı araştırmacılar görmeden çok işitme duyusunun dili öğrenmeye olanak sağladığını bu nedenle görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil ile ilgili sınırlılık sergilemediklerini (Hallahan & Kauffman; 2014, s. 392) savunurken, bazı araştırmacılar tarafından dil ediniminin nesne ve eylemleri tanımayı, keşfetmeyi gerektirdiği, bu nedenle de görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda dil gelişiminin gören akranlarına oranla en azından bir yıl geriden geldiği vurgulanmaktadır (Allen & Cowdery, 2014, s. 134; Coleman & Olson, 1987, s. 86). Diğer taraftan genel olarak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkları incelemenin zor olduğu alanyazında kabul edilmektedir (Mosca, Kritzingler & Van der Linde, 2015). Bu doğrultuda alanyazındaki farklılaşan bulgular ışığında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda iletişim işlevlerini değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetle, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişimleri alanyazınında dikkat çekici düzeyde farklılaşan bulgular olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte ortak dikkatin yordayıcılarından biri olan dil becerileri (Beuker vd., 2013; Tomasello & Farrar, 1986; Toth vd., 2006; Vuksanovic & Bjekic, 2013) alanında da görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda farklı görüşler olduğu görülmektedir. Ancak çocukların ortak dikkat becerilerindeki sınırlılıkların veya gecikmelerin çocukların erken öğrenimleri üzerinde derin etkilerinin olabileceği ve ortak ilgiyi paylaşma sonucu elde edilen deneyimlerinin çocukların dil becerilerini edinmeleri ve kullanmalarını kolaylaştırdığı önemle vurgulanmaktadır (Adamson & Dimitrova, 2014, s. 299). Bununla birlikte görme duyusunun ve elde edilen deneyimlerin çocukların gelişim süreçlerinde ve öğrenmelerinde kritik derecede önemli olduğu belirtilmektedir (Bishop, 2004, s. 57). Ayrıca gelişim açısından çocuklarda dil becerileri için en önemli dönemin beş yaşından önceki zaman dilimini kapsadığı yaygın olarak bilinmektedir (Gargiulo & Kilgo, 2005, s. 97). Dil

becerilerinin yanı sıra sözel olmayan iletişim becerilerinde de görme duyusunun kritik derecede önemli olduğu belirtilmektedir (Anthony, 2009, s. 322). Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yüz ifadelerini ve beden dilini okuma becerilerindeki sınırlılıkların bu çocukların iletişim becerilerini de etkilediği belirtilmektedir (Wolffe, 2000, s. 329). Nitekim okul çağı döneminde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yetkin bilişsel beceriler ile ileri düzey dil becerilerine sahip olmalarının sosyo-iletişim becerilerinde ve pragmatik dil becerilerinde güçlük sergilemelerine engel olmadığını göstermiştir (Tadic, Pring & Dale, 2010). Bununla birlikte ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal problemler sergilediklerine yönelik çalışmalar mevcuttur (Demir & Özdemir, 2016a; Demir & Özdemir, 2016b; Özkubat & Özdemir, 2012). Bu açıdan araştırmada çocukların ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasında ilişkinin derinlemesine incelemenin önemli olduğu görülmektedir. Çünkü, dil ve iletişim becerileri sınırlı olan çocukların akranlarıyla iyi ilişkiler kurmaları ve işbirliği yapmaları olumsuz yönde etkilenmektedir (Nash, Lowe, & Palmer, 2011, s. 11). Bu bilgiler doğrultusunda, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat gelişimleri çerçevesinde gelişimsel seyirlerinin daha iyi anlaşılması bu çocukların gelişimsel takipleri açısından büyük önem kazanmaktadır.

Öğrenme ve gelişimin genellikle sosyal bağlamlarda gerçekleştiği kabul edilmektedir (Salisbury, 2007, s. 85). Çocuklar akranlarıyla beraber oynarken aşağı yukarı zıplayarak tavşan olma, emekleyerek köpek olma gibi hayali durumlara ve duygusal eylemlere katılmaktadırlar (Quiñones, Li & Ridgway, 2017, s. 191). Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun sırasında yetişkinlerle ortak dikkat, ilgi ve deneyimlerini paylaşma konusunda sınırlılıkları oldukları (Dale vd., 2014) ve bu çocukların oyunlarının gören akranlarından farklılaştığı rapor edilmiştir (Aslan vd., 2015; Celeste, 2006; Crocker & Orr, 1996; Erwin, 1993; Karakaşoğlu & Özdemir, 2021; Lang vd., 2017; Şahin & Özdemir, 2015; Tröster & Bambring, 1994; Warren, 1994, s. 50). Bu açıdan çalışmada çocukların oyun becerilerini değerlendirmek ve ortak dikkat becerileri ile arasındaki ilişkiyi belirlemenin önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü, çocuklar oyun

aracılığıyla başkalarıyla başarılı etkileşimler kurmalarına olan sağlayacak sosyal becerileri uygulayabilmektedir (Howard, Williams & Lepper, 2005, s. 215). Bu açıdan gören bebeklerin oyunlarında akranlarıyla (sosyal partnerleri) daha fazla ilgilendikleri, katılımcı bebeklerin sosyal ortak oyundan keyif aldıkları, sosyal anlamının geliştiğini ve birbirleriyle deneyimlerini paylaşmak amacıyla ortak dikkat ve işaret etmeyi kullandıkları rapor edilmektedir (Shin, 2012). Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların akranlarıyla serbest oyun oynamalarının en zor etkinlik türü olarak ifade edilebileceği vurgulanmaktadır (Preisler & Palmer, 1989). İlerleyen süreçte akran reddinin çocukların gelişimleri açısından olumsuz etkilerinin olabileceği ve problemli kişisel gelişim sergileyen içe dönük davranışları olan çocuklar veya sosyal uyum sorunları yaşayan dışa dönük davranışları olan çocuklar olabilecekleri vurgulanmaktadır (Howe, 2010, s. 163).

Sonuç olarak, bebekler yetişkinlerle ortak dikkati, sosyal etkileşimleri ve davranış düzenlemeyi içerecek şekilde iletişim kurmaktadır (Crais, Douglas & Campbell, 2004). Bebekler ortak dikkati ve sosyal etkileşimi paylaşma amacıyla yetişkinlerle iletişim kurarken iletişimsel değiş tokuşu (örneğin; şuna bak) veya ilgi alanlarıyla ilgili deneyimlerini (örneğin; ne düşünüyorsun?) paylaşmaktadırlar (Braddock & Brady, 2016, s. 37). Bu doğrultuda bebeklerin yetişkinlerden bir nesneyi veya bir eylemi talep etmenin yanı sıra sosyal ilgi çekmek amacıyla paylaştıkları ortak dikkat becerileri iletişim için kritik derecede önemlidir (Crais & Ogletree, 2016, s. 13). Ancak bebeklerin amaçlı iletişimde göz teması, jestler gibi önemli davranışların sergilenmesinde yaşadıkları sınırlılıkları ortak dikkat gelişimlerinde olası gecikmelere neden olabilmektedir (Iverson & Wozniak, 2016, s. 51). Buna bağlı olarak ortak dikkat becerileri, talep etme gibi amaçlı iletişim davranışları, taklit ve oyun becerilerini değerlendirme çocukların dil becerileri hakkında da bilgi edinilmesine olanak sağlayabilmektedir (Kasari, Brady, Lord & Tager-Flusberg, 2013). Ayrıca ortak dikkat becerileri çocukların bazen isteklerini iletmeyi bazen başkalarıyla ilgiyi paylaşımlarını sağlayarak sosyal bilişsel gelişime de katkıda bulunmaktadır (Paparella, Goods, Freeman & Kasari, 2011). Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla yapılan çalışmalarda sosyal uyum, dil becerileri gibi farklı alanlarda farklılaşan bulgular

olduğu görülmektedir (Demir & Özdemir, 2016a; Demir & Özdemir, 2016b; Lees & Urwin, 1992, s. 80; Özkubat & Özdemir, 2012). Bu farklılaşmaların, araştırmalarda katılımcı görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil puanlarının veya zeka puanlarının karşılaştırma grupları ile eşitlenmesinde yaşanan güçlüklerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda geleneksel zeka testlerinin kullanılamaması böyle bir sınırlılığa neden olabilmektedir. Çalışmalarda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda ortak dikkat, iletişim, oyun gibi becerilerin daha iyi anlaşılması açısından karşılaştırılacak grupla dil veya zeka puanlarının eşitlenmesi önemlidir. Örneğin; Işıtan ve Özdemir (2019) bir çalışmalarında sözel zeka puanları eşleştirilen görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ikinci derece Zihin Kuramı puanlarının gören akranlarıyla benzer olduğunu rapor etmişlerdir. Sonuç olarak, ortak dikkat becerilerinin bebeklerin bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından zihinsel süreçlerin gelişiminde (Moore & Corkum, 1994), dil gelişimlerinde (Beuker vd., 2013; Tomasello & Farrar, 1986; Mundy, 2016, s. 121) önemli olduğu görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini değerlendirmek ve ortak dikkat becerilerinin oyun becerileri ve iletişim işlevleri ile ilişkilerini incelemektir. Çalışmada, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinde gelişimsel gecikme sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada ortak dikkat becerilerinin gelişimsel olarak değerlendirmesiyle birlikte ortak dikkat becerilerinin yordayıcısı olduğu kabul edilen oyun ve iletişim işlevleri ile olan ilişkileri de incelenecektir. Böylelikle, ağır görme yetersizliği olan çocukların gelişimsel örüntülerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan çocukların yaş aralıkları 16-36 ay aralığı ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada herhangi bir ek yetersizlik veya gelişimsel gecikme

sergilemeyen ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara erişimin sınırlı olması nedeniyle katılımcı sayısının azlığı bu çalışmanın sınırlılığıdır. Bununla birlikte araştırmada katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri değerlendirilirken bu becerilerin sergilenme sıklığına bakılmamıştır. Bu açıdan çocuklarda ortak dikkat becerilerinin sadece sergilenip sergilenmediği durumunun gözlemlenmesi bu araştırmanın diğer bir sınırlılığını oluşturmuştur.

1.7. Tanımlar

Ortak Dikkat Becerileri: Bebeklerin birincil bakım veren kişiyle etkileşimleri sırasında aynı nesne ve olaylara ilgi göstermesi ve bebek-nesne-partnerin nesne üzerinde koordineli ortak dikkat kurmaları olarak tanımlanmaktadır (Dunham & Moore, 2014, s. 15).

Ortak Dikkati Başlatma: Bebeklerin jestleri kullanarak ve göz teması kurarak başkalarının dikkatini nesnelere, olaylara ve kendilerine yönlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Mundy & Newell, 2007).

Ortak Dikkati Yanıtlama: Bebeklerin başkalarının bakışlarını ve jestlerini takip ederek ortak ilgiyi paylaşmaları olarak tanımlanmaktadır (Mundy & Newell, 2007).

Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar (Yasal Tanım): Ağır görme yetersizliği (kör) tipik olarak herhangi bir kullanılabilir görmesi olmayan (ışık algısı olmayan) kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Dickerson, Smith & Moore, 1997, s. 5). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tanımlarına bağlı olarak görme yetersizliği uzak görme ve yakın görme olarak ele alınmakta ve görme keskinliği 6/12'den kötü ise hafif, 6/18'den kötü ise orta, 6/60'dan kötü ise ağır, 3/60'dan kötü ise körlük olarak ifade edilmektedir (DSÖ, 2018).

Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklar (Eğitsel Tanım): Eğitimde tamamen dokunsal ve işitsel duyularını kullanarak öğrenebilen, görme duyusuyla bilgiye erişim sağlayamayan çocuklar ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar (kör) olarak tanımlanmaktadır (Heward, 2013, s. 347).

Oyun: Çocukların gelişiminde birçok önemli işlevi olan gelişimlerini destekleyen etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Lifter, vd., 1993).

İletişim İşlevleri: Dilin tanışma, soru sorma, cevaplama, bilgi isteme, bilgi verme veya açıklama isteme gibi konuşmacının amacı veya niyeti ile ilişkili olan fonksiyonları iletişim işlevleri olarak tanımlanmaktadır (Bernstein, 2009, s. 9).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ortak Dikkat Becerileri

Erken dönemde gelişen ortak dikkat becerileri temelde iki kişinin aynı nesneye ortak bir ilgi paylaşarak katılmaları olarak belirtilmektedir (Racine, 2012, s. 27). Araştırmacılar tarafından yaygın olarak ortak dikkat becerileri, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama olarak iki kategoride ele alınmaktadır (Bruinsma vd., 2004; Mundy, 2016, s. 9; Mundy & Jarrold, 2010). Bebeklerin jestleri kullanarak ve göz teması kurarak başkalarının dikkatini nesnelere, olaylara ve kendilerine yönlendirmeleri ortak dikkati başlatma, başkalarının bakışlarını ve jestlerini takip ederek ortak ilgiyi paylaşmaları ise ortak dikkati yanıtlama olarak ifade edilmektedir (Mundy & Newell, 2007). Gören bebeklerde ortak dikkat becerileri ortalama 8-9 ila 12-15 ay aralığında ortaya çıkmaktadır (Beuker vd., 2013; Siposova & Carpenter, 2019). Bununla birlikte araştırmacılar tarafından ortak dikkat becerileri destekli ortak dikkat ve koordineli ortak dikkat olarak gelişimsel süreçte iki şekilde ele alınmaktadır. Destekli ortak dikkat becerileri, yetişkinler tarafından başlatılan, bebeğin yetişkinin baktığı nesneye dikkatini yönelttiği ve nesne ile etkileşime girdiği ancak yetişkinin katılımını aktif olarak kabul etmediği etkileşimler olarak ifade edilmektedir (Tomasello, 2014, s. 106). Koordineli ortak dikkat becerileri ise, bebeğin eşgüdümlü olarak yetişkin ile nesneye baktığı, yetişkin ve nesneye dikkatini aktif bir şekilde paylaştığı etkileşimler olarak belirtilmektedir (Bakeman & Adamson, 1984).

Gören bebekler ilk olarak paylaşılan ortak dikkati yanıtlamayı ardından ortak dikkati başlatmayı öğrenmektedir (Mundy, Block, Delgado, Pomares, Van Hecke & Parlade, 2007). Gören bebekler, bir yetişkinin dikkatini yönlendirdiği yeri saptamak için başını çevirme, bakma, işaret etme gibi jestleri ve yetişkinlerin paylaştığı ortak dikkat hedefinin ne olduğunu belirlemek amacıyla etiketleme, açıklama gibi sözel bilgiyi kullanmaktadırlar (Flom & Pick, 2003). Araştırmacılar tarafından 8 aylık gören bebeklerin desteklendiğinde bir yetişkinin bakışlarını takip ederek yanıtlamayı öğrenebildikleri, 10 aylık gören bebeklerin ise bakışları takip etmeye (ortak görsel dikkat becerileri) başladıkları rapor edilmektedir (Corkum & Moore, 1998). Ancak 9 aylık bebeklerle yapılan bir çalışmada bebeklerin yetişkinlerin paylaştığı ortak ilgiyi takip etmelerinde jestlerin belirgin olup olmama durumu ile görsel hedefin konumunun etkili olduğuna yönelik bir vurgu yapılmaktadır (Flom, Deak, Phill & Pick, 2004).

Bebeklerin bakış, yüz ifadeleri, işaret etme gibi jestleri birincil bakım veren ile etkileşimlerinde etkili bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir (Takada, 2012, s. 59). Özellikle gören bebeklerin yetişkinlerin göz hareketlerini takip etme ve yetişkinlerin dikkatini işaret ederek ortak ilgiye yönlendirme sağladıkları görsel bilgilerin bebeklerin ortak dikkat ve koordineli dikkat gelişimleri açısından ön koşul niteliğinde olduğu vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2011). Bu açıdan gelişimin başlangıcında bebekler 2,5 -3 ay arasında sosyal gülümsemeler sergileyerek hem diğer bireylerin gülümsemelerine karşılık olarak gülümseyerek yanıt vermekte, hem de diğer bireylerin kendilerine gülümsemelerini sağlamaktadırlar (Cole & Cole, 2001, s. 170). Bebekler 1 yaş civarında ise diğer insanların niyetlerini ve amaçlarını temel düzeyde anlamakta ve bu anlayışla diğer insanların davranışlarını yorumlamaya yani diğer bireylerin hangi yönlerini kopyalamaları gerektiğine karar verme için kullanmaktadırlar (Carpenter, 2006, s. 53). Bu süreçte bebekler sosyal referans alma olarak adlandırılan belirsiz, yabancı veya karmaşık durumlara karşı birincil bakım veren kişinin algılarını kullanarak güvenli olup olmadığını belirlemektedir (Papalia, Olds & Feldman, 2006, s. 222). İlerleyen süreçte bebekler 1 ve 2 yaş aralığına geldiklerinde

kurdukları etkileşim büyük ölçüde bir oyuncakçı zıplatma, kovalama veya vurmayı içeren karşılıklı taklit şeklinde gerçekleşmeye başlamakta ve bu taklitçi, sıralı oyunlar sosyal farkındalıkta bir ilerleme olduğuna işaret eden ortak anlamaları meydana getirmektedir (Berk, 2002, s. 281). Bu doğrultuda taklit, bebeklerin ilk ve ikinci yılında söz öncesi sosyal bilişsel becerilerde (özellikle ortak dikkat ve ortak eylemde) olduğu gibi sözsüz iletişimsel etkileşimin kaynağında da önemli rol oynamaktadır (Charman, 2006, s. 104).

Bebeklerde ortak dikkat becerileri gelişimi ve amaçlı iletişim gelişimlerinin yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bruinsma vd., 2004). Yeni doğan bebekler ağrı, öfke veya açlık hissettikleri durumlarda ağlayarak yetişkinlerin dikkatini çekmekte ve ihtiyaçları olduğunun sinyalini vermektedirler (Boyd & Bee, 2014, s. 86). Bu doğrultuda yetişkinlerin bebeklerini kucaklamaları, sarılmaları, dokunmaları, yüz ve mimik hareketleriyle yanıt vermeleri yetişkin ile bebek arasında bir bağ oluşmasına ve bebeklerin yetişkinlerle iletişim kurma yollarını öğrenmesine hizmet etmektedir (Dukes & Smith, 2007, s. 14). Bebekler yaklaşık 9-12 ay dönemine geldiklerinde ise yetişkinlerin baktıkları şeyi belirlemek için bakışları takip ederek ve yetişkinlerin ilgi odağını çekmek için işaret etmeyi kullanarak hem ortak dikkat becerilerinde daha aktif rol almakta hem de iletişim kurmak için partneriyle aynı şeye odaklanmaları gerektiğini anlamaktadırlar (Akhtar & Herold, 2008, s. 574). Ancak bazı araştırmacılara göre bebekler 9 aylık dönemde yetişkinlerin baş hareketlerinin yönünü, postüral değişikliklerini takip edebilseler de yetişkinlerin bakışlarını takip etmede sınırlılık sergilemektedirler (Meltzoff & Brooks, 2013, s. 129).

Bebekler ve ebeveynler uzağında bulunan nesneleri bakışlarıyla veya işaret ederek etkileşime girebilmektedirler (Yu & Smith, 2013). Bebeklerde gözlemlenen işaret etme bir hedefe ulaşma, bir nesneyi elde etme amaçlı olmakta veya sosyal etkileşimin bir parçası olarak başkalarının dikkatini ilgi çekici bir nesneye çekme amaçlı sergilenmektedir (Roessler, 2005, s. 232). Aynı zamanda çocuklar işaret etmeyi kullanarak nesneleri elde etmekte, ulaşma ve kavrama becerileri sayesinde sosyal öğrenmeleri gerçekleşmektedir (Hopkins, 1993, s. 169). Erken dönemde 3 aylık bebekler biçimsel ve işlevsel olarak işaret

etme jesti olarak kabul edilmeyen bir işaret etme duruşu sergilemeye başlamakta ancak ilerleyen süreçte hem kolun hem de işaret parmağının uzatılarak diğer parmakların kıvrılmasını içeren standart işaret etme hareketini sergilemektedirler (Franco, 2005, s. 132). Bu açıdan bebekler yaklaşık olarak 12 aylık dönemde işaret etmeyi iletişimsel amaçlı sergileme ve anlama, bir referansı gösterme amaçlı sergileme ve anlama, sosyal amaçlı sergileme ve anlama olmak üzere farklı niyetler için kullanılmaktadırlar (Liszkowski, 2014, s. 471). Bununla birlikte bebeklerin sosyal amaçlı sergiledikleri işaret etme ve ortak dikkati takiben sergiledikleri etkileşimlerin başkalarının niyetlerini ve zihinsel süreçlerini anlama kapasitelerinin bir göstergesi olarak vurgulanmaktadır (Shin, 2012).

Ortak dikkatin kurulmasında kilit rol oynayabilecek bir diğer nokta diğer insanların bakışlarını algılayarak başkalarının paylaştığı dikkatin yönünü tespit etmeye imkan vermektir (Bruce, Green & Georgeson, 2010, s. 391). Nitekim bakışlar sosyal etkileşimin önemli bir bileşeni olarak bireylerin etkileşimleri sırasında kullanılmaktadır (Emery, 2000). Bebekler başkalarıyla etkileşim içerisindeyken göz teması kurmaya ve bakmaya duyarlı olduklarında başkalarının bakışlarıyla gösterdiği çevresindeki şeyleri daha çabuk öğrenmekte ve bu açıdan bebekler başkalarının nereye baktığını fark etme dışında o yöne bakma davranışını sergilemeye başladıklarında sosyal yeterliliğin erken bir öncüsü olan bir nesneyi referans alarak başkalarıyla ortak dikkati paylaşmaktadır (Rochat, 2001, s. 140). Tomasello (1995, s. 451) bebeklerin (9 aydan küçük) bakış açılarında sadece nesnelerin olduğunu ve bir yetişkinin bebeğin baktığı aynı nesneye baksa bile bebeğin bunun farkında olmadığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre bebekler bu dönemde nesne dışında yakın çevresindeki insanlara da bakışlarını yöneltebilmekte ancak yetişkinin ilgi odağının farkında olmadan bu davranışı sergilemektedirler. Tomasello (1995, s. 451) ilerleyen süreçte bebeklerin (9 aydan büyük) artık yalnızca bir nesnenin farkında olmadığını ayrıca yetişkinin nesneyle olan dikkatinin de farkına vardıkları ortak dikkat becerilerini sergilediğini vurgulamaktadır. Araştırmacı bu dönemde yetişkin tarafından paylaşılan ilginin bebeğin kendisi olduğu durumlarda bebeklerin ortak dikkat nesnesi olarak “ben” olduğunun farkına

vardıklarını, bu durumun bebeklerde gerçek bir benlik kavramı başlangıcı sayıldığını ifade etmektedir.

Doğumdan itibaren ilk iki yıl içerisinde bebekler başkalarıyla ortak dikkat, niyet, taklit gibi sosyo-bilişsel becerileri kullanmayı öğrenmektedirler (Loth & Gomez, 2006, s. 187). Bu açıdan bebekler deneme yanılma, gözlem ve taklit yollarıyla öğrenmeyi sürdürmekte (Wall, 2006, s. 95) gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeler sırasında sosyal biliş, sosyal etkileşim, dilin sosyal kullanımı gibi bilişsel süreçleri içeren ayna nöronlar olarak adlandırılan sistem devreye girmektedir (Mosier, 2013, s. 92). İnsanların başkaları ile etkileşimleri sırasında daha fazla etkili olması açısından jestler çoğu zaman kelimelerden daha fazla önem taşımaktadır (Frame, 2000). Bununla birlikte jestler ortak dikkat becerilerinin gelişiminde de etkili bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir (Korkmaz, 2011). Ancak alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş kişilerin kullandıkları jestlerin gören kişilerden farklılaştığı, gözlem yoluyla elde edildiği ifade edilen vurgulayıcı jestleri daha sınırlı kullandıkları rapor edilmiştir (Töret & Özdemir, 2020). Bu açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal etkileşimlerdeki bakış, işaret etme gibi kişilerarası etkileşim akışının sağlandığı bilgilerden yoksun olmaları sonucunda etkileşim sırasında verdikleri tepkiler gören bebeklerden daha az açık olmakla birlikte ortak dikkat ve sosyal referansların sınırlı olduğu belirtilmektedir (Bigelow, 1995, s. 331). Gören bebekler açısından dil öncesi dönemde başkalarının davranışlarını, niyetlerini anlamak, başkalarıyla etkileşim kurmak ve sürdürmek amacıyla göz teması, bakış ve ortak dikkat gibi görsel davranışları kullanırken görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler erken dönemde etkileşim, ortak dikkat ve ortak referanslar kurmada sınırlılıklar sergileyerek risk faktörleri ortaya çıkabilmektedir (Dale & Salt, 2008).

Sosyal bilişsel gelişim açısından ortak dikkat becerilerinin en önemli becerilerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Siposova & Carpenter, 2019). Çocuklar sosyal iletişim bağlamında başkalarının paylaştığı ortak dikkati yanıtlamayı öğrendiklerinde başkalarının sosyal niyetleri olabileceğinin ve yanıt beklediklerinin farkına varmaktadırlar (Whalen &

Schreibman, 2003). Gören çocuklar yaklaşık olarak 18 ay döneminde başkalarının kendilerinden farklı düşünce, duygu veya istekleri olabileceğini algılamaya başlamaktadırlar (Wittmer & Petersen, 2016, s. 197). İki yaş döneminde ise gören çocukların özellikle annelerinin üzüntü, ağrı, halsizlik gibi sıkıntılı oldukları durumlara karşı duyarlı hareket ederek yardım etme, paylaşma, rahatlatmaya çalışma gibi tepkiler verdikleri gözlenmiştir (Zahn- Waxler, Radk- Yarrov, Wagner & Chapman, 1992). Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda görme girdisinin yoksunluğu bakış, ortak dikkat becerileri, duygu durumlarını gözlemleme gibi sosyobilişsel becerilerde gecikmelere sebebiyet verebilmekte ve buna bağlı olarak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların başkalarının zihinsel ve duygusal durumlarını değerlendirme açısından gören çocuklara oranla gecikme sergileyebilecekleri vurgulanmaktadır (Brambring & Asbrock, 2010). Bir başka açıdan (48-72 ay) görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların bakış açısı alma ve Zihin Kuramı yanlış kanı atfı becerileri incelendiğinde, yanlış kanı atfı becerileri ile bakış açısı almaları arasında bir ilişki olduğu ve çocukların bakış açısı alma puanları arttıkça yanlış kanı atfı becerilerinde de artış gözlemlendiği rapor edilmiştir (Karakaşoğlu & Özdemir, 2020).

Alanyazında araştırmacılar tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimi konusunda farklı görüşler savunulmaktadır. Bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişiminde görme girdisindeki sınırlılığın gecikmeye neden olabileceğini göstermektedir (Bigelow, 2003; Preisler, 1991; Ross, 2017). Bazı araştırmacılar ise görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda ortak dikkat becerilerinde kritik derecede gecikmelerin söz konusu olmadığını ve gören akranlarıyla benzer zaman zarflarında ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Alfaro, 2015; Herrera, 2015). Alanyazında çalışmalar incelendiğinde, Preisler (1991) bir araştırmasında 3 ila 12 ay arasındaki 10 görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeğin anneleriyle doğal ortamda etkileşimlerini incelemiştir. Araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin ve annelerinin etkileşimde kullandıkları iletişimsel ifadeleri ve birbirlerine nasıl tepki verdikleri belirlenmiştir. Araştırmada bebeklerin anneleriyle etkileşimleri kaydedilerek sergiledikleri davranışlar analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları

yaklaşık olarak 12 aylık görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin anneleriyle ortak dikkat ve ortak etkinlikler paylaşmaya başladıklarını göstermiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarında annelerin bebeklerinin oyuncakları ağızıyla veya parmaklarıyla manipüle etmelerini ilgiyi paylaşma işareti olarak algıladıklarını ve bebeklerin oyunlarıyla ilgili yorumlar yaparak kısmen ilgiyi paylaştıkları rapor edilmiştir. Dale vd. (2014) tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların etkileşimlerini incelemeye yönelik gerçekleştirilen bir başka çalışmada da Preisler'in (1991) çalışmasına benzer şekilde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinde sınırlılık sergiledikleri rapor edilmiştir. Araştırmacılar, çalışmada 10 ila 40 aylık 32 görme yetersizliğinden etkilenmiş ve 23 gören çocuğun sosyal iletişim davranışlarını değerlendirmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları çocukların ebeveynlerine yöneltilerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun sırasında deneyim veya ilgisini paylaşma olasılıklarının düşük olduğunu bu anlamda erken sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat becerilerinde sınırlılıklar olduğu belirtilmiştir (Dale vd., 2014). Görme yetersizliğinden etkilenmiş daha büyük yaş grupları ile yürütülen bir başka çalışmada, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken dikkat süreçleri incelenmiştir (Tadic vd., 2009). Araştırmanın katılımcılarını okul öncesi dönemde doğuştan görme engeli olan 32 çocuk (16 az gören, 16 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş) ve 17 gören çocuk oluşturmuştur. Araştırmada katılımcı çocukların bilişsel puanları Reynell-Zinkin ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı çocukların duyuşal-motor anlama, sözlü anlama ve ifade edici dil puanları hesaplanmıştır. Çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş, az gören ve gören çocukların yetişkinlerin başlattığı ilgiye yanıt verme, dikkati başlatma ve sürdürme becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından oyun temelli değerlendirmelerde çocukların sergilediği davranışlar başlatma, sürdürme ve değiştirme şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören çocuklara oranla yetiştikine yönelik dikkati başlatma ve sürdürmede sınırlılıklar yaşadıklarını göstermiştir.

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini değerlendirme amacıyla yürütülen araştırmalardan (Dale vd., 2014; Preisler, 1991; Tadic vd., 2009) farklı olarak Bigelow (2003) tarafından boylamsal bir çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş iki bebeğin ortak dikkat gelişimlerine yönelik elde edilen verilerle davranış kategorileri oluşturulmuştur. Araştırma katılımcılarından birinci bebek 13-21 ay, ikinci bebek ise 17-30 ay dönemleri arasında nesnelerle ve tanıdığı yetişkinlerle etkileşimleri aylık olarak kaydedilmiştir. Araştırmacı görsel olmayan veya görme girdisi gerektirmeyen becerileri belirleyerek görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini üç kategoride ele almıştır. Bu doğrultuda, Bigelow (2003) ilk kategoriyi “ön davranışlar” (preliminary behaviors) olarak belirlerken, ikinci kategoriyi, bebeklerin dili anlama veya üretmelerini içeren “açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları” (liberally construed joint attention behaviors) olarak açıklamış ve son kategoride ise, bebeklerin oyun bağlamında sosyal etkileşim kurduğu kişi ve nesnenin etkileşimin ayrılmaz bir parçası olan “geleneksel ortak dikkat davranışları” (conservatively construed joint attention behaviors) olarak tanımlamıştır. Ross (2017) ise bir çalışmasında ek yetersizliği olan görme yetersizliğinden etkilenmiş 4 katılımcı çocuğun (7-10 yaş) ortak dikkat becerilerini desteklemek amacıyla JASPER (Joint Attention Symbolic Play Engagement Regulation) programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada katılımcı çocuklar bir okul ortamında haftada 2-3 kez, 20 ila 30 dakika boyunca çalışmalara katılmış ve müdahale 15 hafta sürdürülmüştür. Araştırma sonuçları JASPER’ın görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini desteklemede etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir. Bir başka araştırmada ise, ek yetersizlikleri olan görme yetersizliğinden etkilenmiş 4 katılımcı çocuğun (8-12 yaş) sergilediği jestler incelenmiştir (Uyar, 2016). Araştırma sonuçları katılımcıların okul ve ev ortamında etkileşimleri sırasında ortak dikkati başlatma ve yanıtlama işlevlerine yönelik jestlerde sınırlılık sergilediklerini göstermiştir.

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gören ekranlarıyla karşılaştırıldığında gecikmeden ziyade farklı davranışlarla benzer zaman zarflarında gözlemlendiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Alfaro, 2015; Herrera, 2015).

Herrera (2015) tarafından 18-48 ay aralığında görme yetersizliğinden etkilenmiş 12 çocuğun birincil bakım veren kişiyle iletişim profilleri incelenmiştir. Araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yetişkinlerle etkileşimleri yarı yapılandırılmış bir gözlem protokolü (The Communication Play Protocol) kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş ve dil becerilerinde sınırlılık sergileyen çocukların ortak dikkat becerilerini (sosyal etkileşim amaçlı) sessiz kalma, hareketsiz kalma, nesneye veya aktiviteye doğru eğilme ve ritmik olarak ellerini ve ayaklarını hareket ettirme gibi davranışlarla yanıtladıklarını göstermiştir. Alfaro (2015) ise çalışmasında 10 ile 27 ay aralığında 20 görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin bakım verenleri ile etkileşimleri sırasında sergiledikleri ortak dikkat becerilerini (sosyal etkileşim amaçlı) gözlemlemiştir. Araştırmada çocuklar bakım verenleriyle kendi evlerinde 30 dakika boyunca oyun oynamıştır. Araştırmada ortak katılım ve ortak olmayan katılım olarak iki davranış kategorisi kodlanmıştır. Araştırmacı çalışmasında bebeklerin ilk yaşlarının sonunda ve ikinci yaşlarında ortak dikkat becerilerini sergilemelerinde artış olduğunu rapor etmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinde önemli gecikmelerin söz konusu olmadığını ve gören akranlarıyla eş zamanlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Alfaro, 2015; Herrera, 2015).

Özetle, erken çocukluk döneminde gözlemlenen ortak dikkat becerileri bebeklerin bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından zihinsel süreçlerin gelişiminde kritik derecede önemlidir (Moore & Corkum, 1994). Diğer bir ifadeyle ortak dikkat becerileri, sosyal bilişsel gelişimin en önemli becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Siposova & Carpenter, 2019). Araştırmacılar bebeklerin işaret etme gibi jestler aracılığıyla başkalarıyla aktif olarak ortak ilgiyi paylaştıklarını göstermektedir (Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005). Nitekim bebeklerin sosyal amaçlı sergiledikleri işaret etme ve ortak dikkati takiben sergiledikleri etkileşimlerin başkalarının niyetlerini ve zihinsel süreçlerini anlama kapasitelerinin bir göstergesi olarak vurgulanmaktadır (Shin, 2012). Bu doğrultuda, bireylerin başkalarının inanç, arzu, duygu ve niyet gibi kendisinden farklı zihinsel durumlara sahip olabileceklerini algıladıkları sosyal bilişsel bir beceri olan Zihin Kuramı oluşmaktadır

(Astington & Baird, 2005, s. 1; Greenaway & Dale, 2017; Ozonoff & South, 2004, s. 575). Diğer taraftan, öğrenmenin temelini oluşturan ve sosyal katılımın bir parçası olarak ifade edilen ortak dikkat becerilerinin (Mundy, 2016, s. 8) çocukların oyun becerilerinde (Kasari, Freeman & Paparella, 2006; Wong & Kasari, 2012) ve dil gelişimlerinde (Easterbrooks, 2004, s. 385; Mundy, 2016, s. 121) önemli rol oynadığı belirtilmektedir.

Alanyazında gören bebeklerin yaşamın erken dönemlerinden itibaren anne-çocuk etkileşimleri sırasında işaret etme, bakışları takip etmelerle ortak dikkat gelişimlerinin temellerinin atıldığı, ilerleyen süreçte bebeklerin yakın çevreleriyle ortak dikkati paylaşma, yanıtlama becerilerinin geliştiği açık bir şekilde ortaya konulmaktadır. Diğer taraftan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişimlerine yönelik farklı görüşlerin yanı sıra sınırlı araştırmalarla çocukların gelişimsel seyirlerinin belirlenemediği görülmektedir. Mevcut araştırmalar incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişimlerine ilişkin farklı görüşler olduğu görülmektedir. Bu noktada bu çocukların ortak dikkat becerilerinin gören akranlarına oranla geciktiği veya daha çok gecikmeden ziyade gören çocuklardan farklı davranışlarla ortaya çıktığı görüşlerinin savunulduğu anlaşılmaktadır. Ortak dikkat becerilerinin çocukların diğer gelişim alanlarında önemli rol oynadığı ve bir temel oluşturduğu görülmektedir. Bu açıdan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görsel girdinin yokluğunda ortak dikkat gelişimlerinde olası gecikmelerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Erken Dönemde Anne Bebek Etkileşimleri

Yeni doğan bebekler ilk oyun arkadaşları olan birincil bakım veren kişilerin dikkatini çekmeyi ve onları yanıtlamayı hızlı bir şekilde öğrenmektedir (Sheridan vd., 2011, s. 20). Bebeklerin özellikle annelerinin yüzüne gösterdikleri yoğun ilgiler sosyal etkileşime karşı duyarlılıklarının ilk göstergesi (Jones vd., 2014) olmakla birlikte yüz yüze etkileşimler sosyal etkileşimin en erken deneyimleri olarak ifade edilmektedir (Broadhead, 2004, s. 39). Bu açıdan bebekler 3 aylıkken bebek-yetişkin etkileşimleri sırasında yüz yüze ve karşılıklı

etkileşim halinde kalabilmekte ve gelişimsel olarak ilerlemektedirler (Santrock, 2004, s. 347). Esas olarak yüz yüze etkileşim yoluyla gerçekleşen anne-bebek etkileşimleri bebeklerin çevreleri hakkında bilgi edinmelerine yönelik elde edilen en önemli deneyimleri içermektedir (Ayers, 2003, s. 41). Bebekler anneleri tarafından ihtiyaçlarına duyarlı ve karşılıklı etkileşimde kalmaya teşvik edildiklerinde güvenli bağ oluşturmaktadırlar (Egeland & Farber, 1984). Bebeklik döneminde, gören bebeklerde yaşanan olayların örneğin; bebeğin ilk defa bir kedi gördüğünde tedirgin olması durumunda birincil bakım veren kişinin bebeği kucaklayarak rahatlamasını sağlaması, bebeğin yeni şeyleri keşfetmesi için birincil bakım veren kişiyi güvenli bir üs olarak görmesine hizmet etmekte ve bu anlamda bu tür olaylar bebeklerin öğrenmelerini ve bilişsel gelişimlerini kolaylaştırabilmektedir (Karrass & Braungart-Rieker, 2004). Bu doğrultuda erken dönemde anne-bebek etkileşiminin çocukları gelişimsel açıdan desteklediği ve 12 aylık bebeklerin anneleriyle etkileşimlerinde özellikle güvenli bağ oluşturmalarının çocukların akranlarıyla etkileşimlerinde daha yetkin, serbest oyunlarında ise daha uzun süreli ve daha ilgili çevrelerini keşfetmelerine olanak sağladığı önemle vurgulanmaktadır (Ainsworth, 1979).

Alanyazında başkalarının isteklerini veya düşüncelerini anlamak için kişilerin hem bakışlarının yönü hem de yüz ifadelerinin önemli olduğunu ifade edilmektedir (Bruce vd., 2010, s. 391). Nitekim ebeveyn-çocuk etkileşimlerine çoğunlukla göz teması aracılık etmektedir (Noll & Harder, 2010, s. 287). Araştırmacılar çocukların başkalarının bakışlarının yönünü takip edebildiklerini ve bu bilgiyi sosyal etkileşimler sırasında çeşitli şekillerde kullanabildiklerini belirtmektedir (Bruce vd., 2010, s. 375). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar sosyal etkileşimlerdeki karşılıklı bakış, işaret etme gibi kişilerarası etkileşim akışının sağlandığı bilgilerden yoksundur bunun sonucu olarak etkileşimlerde verdikleri tepkiler gören bebeklerden daha az açık olmakla birlikte ortak dikkat ve sosyal referanslar sınırlıdır (Bigelow, 1995, s. 331). Bu açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler ve birincil bakım veren kişiler yüz yüze etkileşim rutinlerini kolay bir şekilde kuramamaktadırlar (Perez-Pereira & Conti-Ramsden, 2001). Alanyazında yapılan araştırmalara göre çocukların görme düzeylerinin anne-bebek

etkileşimleri üzerinde bir etkisinin olduğunu göstermiştir (Conti-Ramsden & Perez-Pereira, 1999). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler ve annelerinin karşılıklı etkileşimi başlatma ve etkileşimi sürdürme konusunda güçlük yaşayabildikleri saptanmıştır (Loots, Devise & Sermijn, 2003). Bir başka açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin gören akranlarına göre daha az sıklıkla anneleriyle etkileşimi başlatma eğilimi sergiledikleri rapor edilmiştir (Tröster & Brambring, 1992). Ayrıca görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeğe sahip annelerin etkileşim sırasında bebeklerine bir soruyu veya dikkat çeken bir ifadeyi tekrarlayarak ya da yönergeyi yeniden düzenleyerek konuşma etkileşimlerini daha sık başlattıkları görülmüştür (Perez- Pereira & Conti-Ramsden, 2001).

Alanyazında Tröster ve Brambring (1992) tarafından yürütülen bir çalışmada 9 ila 12 ay aralığında olan görme yetersizliğinden etkilenmiş (5 çocuk 9 aylık, 17 çocuk 12 aylık) ve gören (23 çocuk 9 aylık, 24 çocuk 12 aylık) bebeklerin duygusal ve sosyal gelişimleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada katılımcı çocukların anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anne-bebek etkileşimine dayalı oyun gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırma bulguları açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin gören akranlarına göre daha az sıklıkla anneleriyle etkileşimi başlatma eğilimi sergiledikleri, daha sınırlı basit istek ve yasaklara uymaya çalıştıkları rapor edilmiştir. Perez- Pereira ve Conti-Ramsden ise (2001) bir çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların anneleriyle sözlü etkileşimleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını görme yetersizliğinden etkilenmiş üç çocuk ile bu çocuklardan birinin gören ikiz kardeşi oluşturmuştur. Araştırmada katılımcı çocukların kendi ev ortamında doğal anne-bebek etkileşimleri 60 dakika boyunca kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların iletişim becerilerinin gören çocuğa oranla daha sınırlı olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak araştırma sonuçları görme engelli bebeği olan annelerin bebekleriyle etkileşimlerini daha sık başlatma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu çalışmalardan farklı olarak alanyazında boylamsal olarak gerçekleştirilen bir çalışmada 22 aylık ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş bir çocuk, bir az gören ve bir gören çocuğun anneleriyle olan etkileşimleri gözlenmiştir. Araştırmada katılımcı çocuklar 22, 23 ve 25 ay dönemlerinde ev ortamında doğal anne-

çocuk etkileşimleri 60 dakika boyunca kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcı çocukları görme düzeylerinin anneleriyle etkileşimleri üzerinde etkisi olduğunu ve bu anlamda az gören çocuğun annesiyle etkileşiminin gören akranından birkaç noktada farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada az gören çocuğun etkileşimde gören akranına oranla daha fazla sözsüz davranış sergilediği ve annesinin de etkileşim sırasında daha fazla tanımlama kullandığı rapor edilmiştir. Diğer taraftan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğun etkileşiminin az gören ve gören akranından büyük oranda farklılaştığı ve katılımcı annenin etkileşimde daha fazla yönerge verdiği, daha fazla konuştuğu ve yönergelerinde daha fazla tanım kullandığı vurgulanmıştır (Conti-Ramsden & Perez-Pereira, 1999). Görme yetersizliğinden etkilenmiş daha büyük yaş grubunda yer alan çocuklarla yapılan bir başka çalışmada 11 az gören, 20 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve 20 gören çocuğun (2-6 yaş aralığında) anne çocuk etkileşimleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada, katılımcı çocukların standart bir oyuncak seti kullanarak anneleriyle beraber 15 dakika boyunca serbest oyun oynamaları sağlanmıştır. Araştırmada katılımcıların anne çocuk etkileşimleri Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği ve Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların anneleriyle etkileşimi başlatma ve yanıtlama becerilerinde diğer katılımcı çocuklara oranla sınırlılıklar sergilediklerini göstermiştir (İrtiş & Özdemir, 2019).

Özetle, alanyazında yeni doğan bebeklerin özellikle birincil bakım verenleriyle sosyal etkileşimleri paylaştıkları ve bu açıdan yüz yüze etkileşimlerin en erken deneyimler olabileceği önemle vurgulanmaktadır. Bu konuda gören bebeklerin anne çocuk etkileşimlerinde göz temasının aracılık ettiği belirtilmektedir (Noll & Harder, 2010, s. 287). Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, genellikle bu çocukların anne-çocuk etkileşimlerinin gören akranlarından farklılaştığını rapor ettikleri görülmektedir. Hatta görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların farklılaşan görme düzeylerinin (az gören-ağır görme yetersizliği) anne-çocuk etkileşimlerinde önemli ölçüde etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmalar

özellikle ışık algısı olmayan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarına oranla anne-çocuk etkileşimlerinin daha sınırlı olduğu, etkileşimleri başlatma ve yanıtlamalarda daha fazla problem yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

2.3. Motor Beceriler

Çocuklarda ulaşma, kavrama ve bırakma davranışlarının temel bileşenleri ilk iki yıl içerisinde gelişmekte ve çocuklar oyuncakları, araçları amaçlı olarak manipüle edebilmek için nesnelere işlevsel olarak ulaşmakta, nesneleri kavramakta ve bırakmaktadırlar (Patz & Dennis, 2004, s. 272). Bebekler öncelikle gövdelerini daha sonra el ve ayaklarını kontrol etmeye başlamakta, ilerleyen dönemde küçük nesneleri almak için işaret ve başparmağını kullanmaktadırlar (Daniel, 2006, s. 187). Araştırmacılar yaklaşık olarak 5 aylık bebeklerin görsel olarak dikkatlerini çeken nesnelere ulaşma, kavrama veya manipüle etmeye başladıklarını, 9 aylık bebeklerin ise yeni nesnelerin keşfinde oldukça yetenekli hale geldiklerini belirtmektedir (Ruff & Rothbart, 2001, s. 41). Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların parmaklarını etkili bir şekilde kullanarak nesneleri incelemede yetersizlik sergiledikleri hatta bu çocukların eline bir oyuncak verildiğinde bile sınırlı ilgi gösterdikleri vurgulanmaktadır (Welsh & Tuttle, 1997, s. 63). Bunun yanı sıra çocukların oturma, emekleme, ayakta durma gibi fiziksel becerilerindeki değişimler ve gelişimlerin çocuklarda yeni etkinlikler, ilişkiler ve öğrenmelere olanak sağladığı örneğin emekleyen bebeklerin yeni deneyimler elde etmek için kendilerinin çevrelerini keşfedebildikleri belirtilmektedir (Woodhead, 2005, s. 27).

Bebekler yürümeye başlamadan önce çevrelerindeki insanların iletişim kurmalarını pasif bir şekilde izlerken yürümeye başladıklarında sosyal etkileşim kurmak için aktif olarak sürece dahil olmaktadır (Clearfield vd., 2008). Başlangıçta bebeklerde tipik olarak emekleme 4 ila 6 aylık dönemin hemen ardından meydana gelmektedir (Dewey, Cohen, Brown & Rivera, 2001). Bebekler 10 ila 15 ay dönemi arasında denge kurmayı başardıklarında bağımsız olarak yürümeye başlamaktadırlar (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2011, s. 137). Yeni

yürümeye başlayan bebekler ebeveynleri ile nesneleri paylaştıkları çok sayıda sosyal bağlam içeren yemek yeme, oyuncaklarla oynama, giyinme gibi farklı günlük yaşam aktiviteleri içerisinde bulunmaktadır (Yu & Smith, 2013). Alanyazında 11-13 aylık yürüyen ve emekleyen bebeklerin etkileşimleri karşılaştırıldığında bebeklerin yaş ile beraber nesnelerle geçirdikleri zamanın ve anneleriyle nesneleri paylaşma sıklığının arttığı; yürüyen bebeklerin uzaktaki nesnelere ulaştıkları, taşıdıkları, nesneleri paylaşmak için annelerinin yanına geldikleri, emekleyen bebeklerin ise yakınında olan ve paylaşılan nesneleri tercih ettikleri gözlenmiştir (Karasik, Tamis-LeMonda & Adolph, 2011).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler gerekli fiziksel becerilere sahip olmalarına rağmen görme girdisinden yoksun olmaları nedeniyle çevrelerinde hareket etmelerini sağlayacak motivasyonda sınırlılık sergilemektedirler (Bishop, 2004, s. 66). Bu çocuklarda başkalarını gözlemlemedeki sınırlılıklar motor becerilerde gecikmelere neden olmakta ve bu gecikmeler görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların çevrelerindeki ilginç nesneleri keşfetmelerini ve öğrenmelerini etkileyen kaçırılmış fırsatlara ve deneyimlere sebep olmaktadır (Payne vd., 2010, s. 36; Pierangelo & Giuliani, 2004, s. 47). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar çevresiyle iletişime geçmek amacıyla ilk olarak uzanma davranışını kullanmakta ancak gören çocukların uzanma davranışı için görme duyusu etkili iken, bu davranış görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların daha çok bilişsel gelişimleriyle bağlantılı ortaya çıkmaktadır (Bigelow, 1995, s. 333). Bir diğer açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda görme girdisinin yoksunluğu çocuklarda ulaşma davranışını olumsuz yönde etkilemekte ve bu davranışın gören akranlarından daha geç gelişmesine neden olmaktadır (Lewis, 1993, s. 34). Erken el-göz koordinasyonu gören bebeklerin gördüğü ve istediği şeylere ulaşmasına imkân sağlarken birinci yaş döneminin sonunda gelişen kulak-el koordinasyonu görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerde işitsel uyarılara ulaşmak amaçlı kullanılmaktadır (Adelson & Fraiberg, 1974). Bir diğer nokta, görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerde işaret etme davranışı kolun uzatılması için gerekli motor beceriler ve görünmeyen yörüngeleri tahmin edebilmek için gerekli bilişsel beceriler mevcut olmasına rağmen görsel girdinin yoksun olması nedeniyle görme

engelli bebeklerin işaret parmağıyla gösteremeyebildikleri belirtilmektedir (Butterworth & Franco, 1993, s. 162).

Özetle, alanyazında bebeklerin motor gelişimlerinin sosyal etkileşim kurmaları açısından aktif olarak sürece dahil olmalarında önemi belirtilmektedir (Clearfield vd., 2008). Nitekim, yürüyen çocukların emekleyen çocuklara oranla nesnelerle geçirdikleri zamanın ve anneleriyle nesneleri paylaşma sıklığının daha fazla olduğu görülmektedir (Karasik, Tamis-LeMonda & Adolph, 2011). Bu noktada çocukların motor gelişimlerinin çevrelerini keşfetme açısından motive sağlayarak yeni etkinlikler, ilişkiler ve öğrenmelere olanak sağladığı anlaşılmaktadır (Woodhead, 2005, s. 27). Ancak alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin görsel sınırlılıktan ötürü hareketi sağlayacak motivasyonlarının sınırlı olduğu (Bishop, 2004, s. 66), bu sınırlılığın motor becerilerin gelişiminde gecikmelere neden olabileceği (Payne vd., 2010, s. 36; Pierangelo & Giuliani, 2004, s. 47) vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.4. Nesne Sürekliliği

Yaşamın ilk iki yılında bebekler duylardan gelen bilgileri vücudun motor aktiviteleriyle koordine ederek dünya ile ilişki kurdukları için bu süreç sensorimotor dönem olarak adlandırılmaktadır (Snow & McGaha, 2003, s. 149). Bebeklerin nesneleri duyularıyla algılayamadıkları zamanlarda bile nesnelerin yok olmadıkları ve varlıklarını devam ettirdiklerinin farkında oldukları nesne sürekliliği sensorimotor dönemde gelişmekte ve bebeğin en önemli bilişsel gelişim süreçlerinden biri olarak vurgulanmaktadır (Torres & Ash, 2007, s. 483). Sensorimotor dönem 6 aşamaya ayrılmakta ve çocukların 5. aşamada nesne sürekliliğini edindikleri belirtilmektedir (Snow & McGaha, 2003, s. 149). Ancak alanyazında gören bebeklerde nesne sürekliliği gelişimine ilişkin Piaget'in aşamalarının aksine çok daha erken dönemde yeterliliğe ulaştıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Baillargeon, Spelke & Wasserman, 1985; Baillargeon, 1986). Baillargeon vd. (1985)

tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 5 aylık bebeklerin göremedikleri nesnelerin varlığını sürdürmeye devam ettirdiklerini anladıklarını rapor etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise 6 aylık bebeklerin saklanan, sabit nesnelerin yerini ve varlıklarının farkında olduklarını vurgulanmıştır (Baillargeon, 1986).

Piaget'e göre bebekler yaşamlarının ilk 4 ayı boyunca bakışlarıyla hareket eden nesneleri takip etmekte ancak nesneyle algısal temasları kaybolduğunda nesne kaybolmuş gibi davranmakta ve nesneyi bulmak için aramamaktadırlar (Gomez, 2004, s. 64). Bebekler 6 veya 8 aylık dönemde ise kısmen saklanan nesneleri aramaya başlamaktadırlar (Örneğin; bebeğin sevdiği bir oyuncak kumaşın altına bir kısmı açıkta bırakılarak bebeğin görebileceği şekilde saklandığında bebek oyuncuğa uzanma davranışı sergilemektedir) (Boyd & Bee, 2014, s. 161). Bebekler 8 ve 12 ay döneminde ise göremedikleri tamamen saklanmış nesneleri aramaya başlamaktadırlar (Papalia, Olds & Feldman, 2006, s. 172).

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliğine gören akranlarıyla aynı bilişsel sırada ulaştıkları, ancak bilgiyi farklı şekilde düzenledikleri saptanmıştır (Noll & Harder, 2010, s. 283). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların bir nesnenin varlığına veya konumuna yönelik ilgiyi sesten ziyade dokunma davranışı ile gösterdikleri, bu açıdan ulaşmanın nesne sürekliliği gelişiminin davranışsal bir göstergesi olabileceği diğeri bir deyişle ulaşma davranışının çocukların nesneleri görmedikleri halde çevresinde hala var olduğu bilgisini edindiklerine işaret olabileceği ifade edilmektedir (Bigelow, 1986). Nesne sürekliliğinin ediniminde görme ve işitme duyularının önemli rol oynadığını; gören bebeklerde yakınındaki nesneye ulaşmak için görsel motivasyonun kullanıldığını diğeri taraftan görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerde ise anlık dokunsal kavramsallaştırmanın ötesinde gerçek nesne sürekliliğini edinmelerinin gerekliliği savunulmuştur (Anthony, 2009, s. 318). Warren'e göre (1994, s. 64) bebeklerde görme girdisi olmadan duyma ve dokunma duyuları aracılığıyla nesnenin varlığının algılanması, nesne sürekliliğin yavaş ve zor gelişmesine neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarından farklı olarak nesne sürekliliğini başka davranışlarla sergiledikleri, özellikle nesneye ulaşma davranışının bu çocuklarda nesne sürekliliği ediniminin varlığına işaret edebileceği belirtilmektedir (Bigelow, 1986). Ayrıca gören bebeklerde nesne sürekliliğinin gözlenmesiyle beraber birbirleriyle bağlantılı olan sosyal referans ve işaret etmelerin ortaya çıktığı düşünülmektedir (Robinson, 2010, s. 63). Bu bağlamda, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda nesne sürekliliğinin gözlenmesiyle beraber beklenen sosyal referansları kullanmada yaşanabilecek gecikmeler veya sınırlılıkların bu çocukların ortak dikkat becerilerinde de gecikmelere neden olabileceği tartışılmaktadır (Noll & Harder, 2010, s. 285).

2.5. Oyun Becerileri

Bebeklerin çevreleriyle ilgilenmeleri öğrenmelerini geliştirmektedir (Taylor, Landry, English, & Barnes, 2010, s. 170). Araştırmacılar, oyunun ve öğrenmenin çocukların günlük yaşamlarının bir parçası olduğunu ve erken dönem eğitiminde oyunun son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır (Samuelsson & Carlsson, 2008). Araştırmacılar sembolik veya hayali oyunların bir özelliği olarak çocukların oyunlarında kendileri ile başkalarının ve gerçeklik ile kurgunun farkında olduklarını belirtmektedir (Irie, 2007, s. 1177). Bu noktada sembolik oyun bir nesnenin başka bir nesneyi temsil etmesi veya oyuncakların kişisel özelliklere ve yeteneklere sahip olduğunu hayal ederek nesnelerin temsili kullanımını içermektedir (Kasari, Freeman, & Paparella, 2006). Nitekim sembolik oyun pek çok yönden çocukların kimlik tanıma süreçleriyle ilişkilidir; çünkü çocukların oyunlarında olmak istediği şeyi olmasını sağlayarak pratik yapmasına imkân vermektedir (Winther-Lindqvist, 2013, s. 39).

Oyun becerileri çocukların gelişimsel seyirlerini belirlemek açısından kritik derecede önemli bilgiler sağlamaktadır (Eisert & Lamorey, 1996). Çünkü oyun değerlendirmeleri çocukların erken müdahale kapsamında destek alıp almaması açısından rehber olabilmektedir (Casby,

2003). Çocukların oyun becerilerine yönelik profillerini anlamak için ebeveyn veya araştırmacı uygulamaları aracılığıyla çeşitli oyun türlerini değerlendirmek mümkündür (Pierucci, Barber, Gilpin, Crisler, & Klinger, 2015). Bu anlamda oyun becerilerini değerlendirme sürecinde araştırmacılara materyalleri, görevleri veya denemeleri düzenli bir şekilde sunmanın aksine araştırmacının çocuklara materyalleri sunarak doğal etkileşimli oyunla etkileşime geçmeleri önerilmektedir (Casby, 2003).

Gelişimsel oyun değerlendirilmesi ise çocukların ustalaşmış oldukları becerileri ortaya çıkararak oyun repertuarlarının belirlenmesine olanak sağlamakta ve bu açıdan çocukların oyun becerilerini değerlendirilmek amacıyla kullanılmaktadır (Lifter vd., 1993). Bu değerlendirmeler çocukların ustalaştıkları ve öğretilmesi gereken oyun hedefleri hakkında net bilgiler sağlamaktadır (Lifter vd., 2005). Bununla birlikte gelişimsel oyun değerlendirmesi sayesinde çocuklara öğretilecek oyun hedeflerini belirlemede veya oyunu diğer gelişim alanlarından hedeflerle bütünleştirmede fayda sağlanabilmektedir (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Bu açıdan araştırmacılar tarafından çocukların oyun becerilerini değerlendirmek amacıyla gelişimsel oyun değerlendirmesi kullanılmaktadır (Lifter vd., 2005; Lifter vd., 1993; Pierce-Jordan & Lifter, 2005; Thiemann-Bourque, Brady & Fleming, 2012).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde, bu çocukların gören akranlarından farklılaşan düzeyde oyun davranışlarını rapor eden çalışmalar görülmektedir (Aslan vd., 2015; Celeste, 2006; Crocker & Orr, 1996; Erwin, 1993; Karakaşoğlu & Özdemir, 2021; Lang vd., 2017; Şahin & Özdemir, 2015; Tröster & Bambring, 1994). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Tröster ve Bambring (1994) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 6 ay ile 6 yaş aralığında görme yetersizliğinden etkilenmiş ve 6 ay ile 4 yaş aralığında olan gören çocukların oyun davranışları ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada ailelere çocuklarının oyunlarını belirlemeye yönelik olarak görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu doğrultuda ailelere çocukları tarafından tercih edilen oyuncaklar, tercih edilen oyun

aktiviteleri, çocukların oyun seviyeleri (sembolik oyun, vücutla ilgili oyunlar gibi) sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nadiren sembolik oyun oynadıkları, daha az etkileşime girdikleri ve dokunsal-işitsel oyuncakları ve oyunları tercih ettiklerini, gören çocukların ise daha erken yaşta daha karmaşık seviyelerde oyun oynayabildiklerini göstermiştir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerini inceleyen Karakaşoğlu ve Özdemir (2021) çalışmalarında Tröster ve Bambring (1994) çalışmasında olduğu gibi sembolik oyun becerilerinde sınırlılıklar olduğunu rapor etmiştir. Karakaşoğlu ve Özdemir (2021) çalışmalarında 48-72 ay aralığında olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların oyun becerileri ile Zihin Kuramı becerileri incelemiştir. Araştırmada, katılımcı çocukların dil bilişsel gelişim seviyeleri eşleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı katılımcılarla iki farklı oyuncak seti kullanarak oyun oynamıştır. Katılımcıların oyun becerilerine ilişkin elde edilen verileri değerlendirmek amacıyla GOD (Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi) aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sembolik oyun becerilerini gören akranlarına oranla daha sınırlı sergilediklerini ve oyun düzeylerinin gören çocuklardan farklılaştığını göstermiştir. Benzer şekilde, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerinin ve oyun düzeylerinin gören akranlarından farklılaştığını gösteren bir başka çalışmada 3-6 yaş aralığında olan 10 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş, 10 az gören ve 20 gören çocuğun oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin gören akranlarına göre sınırlı olduğu ve görme yetersizliği olan çocukların tekrarlayıcı oyun davranışları sergiledikleri rapor edilmiştir (Aslan vd., 2015).

Lewis, Norgate, Collis ve Reynolds (2000) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 21-86 ay aralığında olan 18 görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğun işlevsel ve sembolik oyun becerilerini incelemek, görme düzeylerinin işlevsel ve sembolik oyun becerilerine etkisini belirlemek, işlevsel ve sembolik oyun becerilerinin dil ile ilişkisini saptamak, işlevsel ve sembolik oyun becerileri ile otizm benzeri davranışlar arasındaki ilişkiyi gözlemlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları görme düzeylerine göre 6 az gören

veya 12 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar oluşturmuştur. Boylamsal olarak 2 yıl boyunca yürütülen araştırmada katılımcıların ev ve okul ortamında yapılandırılmamış oyun becerilerinin gözlemlenmesinin yanı sıra Hayali Oyun Testi (Test of Pretend Play), Sembolik Oyun Testi (Symbolic Play Test), Otizm Derecelendirme Ölçeği (Childhood Autism Rating Scale) ve Reynell-Zinkin Ölçeği (Reynell-Zinkin Scales) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda işlevsel ve sembolik oyun becerilerinde gecikmelerin olduğunu göstermiştir. Ancak araştırmada dört katılımcı çocuğun otizm kriterlerini sergilediği ve bu çocukların sonuçları dahil edilmediğinde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların işlevsel oyunda gecikme sergiledikleri fakat sembolik oyunda gecikme olmadığı rapor edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada az gören çocukların işlevsel ve sembolik oyun becerilerinde ağır görme yetersizliği olan çocuklara oranla performanslarının daha iyi olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmediği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların sembolik oyun sergilemeleri ile dil becerileri arasında önemli bir ilişki olduğu fakat işlevsel oyun ile dil becerileri arasında bir ilişki olmadığı gösterilmiştir. Son olarak araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sembolik ve işlevsel oyun becerilerini geliştirebilecekleri ancak bu çocukların görme girdisindeki sınırlılıkların oyun materyalleri ile oynamak yerine materyallerin ne olduğu hakkında bilgi edinme eğilimi sergilemelerine; buna bağlı olarak oyun becerilerini sergilemelerine engel olabileceği konusu önemle vurgulanmıştır.

Bir başka açıdan, çocukların oyun becerilerinin sosyal gelişim boyutu ile değerlendirmek amacıyla yalnız oyun, paralel oyun, beraber oyun gibi farklı oyun kategorileri oluşturulmuştur (Parten, 1933). Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerini sosyal gelişim boyutu ile ele alan bir çalışmada 4 yaşında görme yetersizliğinden etkilenmiş bir çocuğun farklı ortamlarda sergilediği oyun davranışları ile sosyal etkileşim davranışları gözlenmiştir. Araştırmacı çocuğun serbest oyun sırasında sergilediği davranışları ev ortamında 20 dakika, okul ortamında 60 dakika ve gündüz bakımında 40 dakika boyunca kayıt altına almıştır. Araştırmada standartlaştırılmış test aracılığıyla çocuğun gelişim seviyesi değerlendirilmiştir. Bununla birlikte araştırmada

davranış ölçeği kullanılarak anaokulu öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda katılımcı çocuğun davranışları değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada katılımcı çocuğun ailesi, öğretmenleri ve gündüz bakım vereni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın oyun gözlemleri bilişsel oyun kategorileri (işlevsel, yaratıcı, dramatik ve kurallı oyun) ve sosyal oyun kategorileri (yalnız, paralel, grup içinde) şeklinde kodlanmıştır. Araştırma sonuçları katılımcı çocuğun yalnız başına oyun davranışı sergilediğini ve akranlarının sergilediği görsel sosyal ipuçlarından yararlanmadığı için etkileşimi başlatma ve sürdürmede güçlük yaşadığını göstermiştir (Celeste, 2006). Araştırma sonuçları Celeste (2006) benzer şekilde rapor edilen bir başka çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yalnız başına oyun oynadıkları rapor edilmiştir (Crocker & Orr, 1996). Araştırmacılar çalışmada okul öncesi dönemde görme yetersizliğinden etkilenmiş ortalama 54 aylık 9 çocuk ile ortalama 49 aylık olan gören çocukların sosyal becerilerini değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların sosyal etkileşim becerileri Davranış Gözlem Kaydı kullanılarak dört davranış kategorisinde incelenmiştir. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların tekrarlı veya araştırmacı oyun davranışları sergilediklerini göstermiştir. Bununla birlikte bu çocukların gören akranlarına oranla daha sınırlı etkileşime girdikleri, serbest oyun sırasında yalnız başına oyun oynadıkları vurgulanmıştır (Crocker & Orr, 1996).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerini ebeveyn görüşleri doğrultusunda inceleyen Lang vd. (2017) bir çalışmada 12-36 ay aralığında olan 92 görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin sosyal duygusal gelişimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların sosyal duygusal gelişimleri Bebek-Küçük Çocuk Sosyal Duygusal Değerlendirme (ITSEA- Infant-Toddler Social Emotional Assessment) ve Sosyal-Duygusal Değerlendirme Ölçütünün (SEAM- Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure) olmak üzere iki farklı araç kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ITSEA çocukların ebeveynleri tarafından uyum, dikkat, ustalık motivasyonu, oyun-taklit, empati, akran ilişkileri şeklinde çeşitli alt boyutlara göre puanlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada çocukların ebeveynleri tarafından iki bölümden oluşturulan SEAM kullanılmıştır. Birinci

bölümde sağlıklı etkileşimlere katılma, duyguları ifade etme, kendi sosyal duygusal tepkilerini düzenleme, başkalarıyla ilgi ve etkileşim paylaşma gibi 35 maddeye yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, ebeveyn duyarlılığı, aktiviteler düzenlemek ve çocukla oynamak gibi çeşitli alt boyutlarda ebeveynlerin kendi yeterliliklerini değerlendirmeleri istenilmiştir. Araştırma sonuçları bebeklerin görme düzeyleri azaldıkça başkaları ile ilgiyi paylaşma, çevreyi araştırma, akran ya da yetişkinle iletişimi başlatma, akranı ile taklit ve oyun becerilerinde daha fazla problemler yaşadıklarını göstermiştir. Daha büyük yaş grubunda yer alan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerini desteklemek amacıyla yapılan başka bir çalışmada, Şahin ve Özdemir (2015) 5-6 yaşlarında 3 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğun oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerini artırmak amacıyla genişletme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerini desteklemek için genişletme tekniğinin etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada çocukların görme girdilerindeki yetersizlikten ötürü başkalarını gözlemleme veya model almada sınırlılık sergilemelerine rağmen sözel betimlemelerin etkili olduğuna ve çocukların oyun becerilerini desteklemek açısından önemine vurgu yapılmıştır (Şahin & Özdemir, 2015).

Özetle, oyun çocukların kendilerini ifade etmelerinin doğal bir yöntemidir (Axline, 1981, s. 9). Çocuklar oyun yolu ile öğrenmeleri gerçekleştirmekte örneğin; aşağı yukarı zıplayarak tavşan olma, emekleyerek köpek olma gibi hayali durumlara ve duygusal eylemlere katılmaktadırlar (Quiñones, Li & Ridgway, 2017, s. 191). Bununla birlikte, çocukların oyun becerilerinin sosyal, bilişsel ve dil gelişimleri gibi farklı gelişim alanlarıyla da yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kasari, Freeman & Parapella, 2006). Hatta çocukların özellikle sembolik oyun davranışlarının ifade edici dil becerileri açısından bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Chang, Shih, Landa, Kaiser & Kasari, 2018). Ancak mevcut araştırmalar incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerinin gören akranlarından farklılaştığı vurgulanmaktadır (Celeste, 2006; Crocker & Orr, 1996; Erwin, 1993; Karakaşoğlu & Özdemir, 2021; Lang vd., 2017; Şahin & Özdemir, 2015;

Tröster & Bambring, 1994). Ayrıca alanyazında çocukların oyun becerilerinin ortak dikkat becerileriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Kasari, Freeman & Paparella, 2006; Wong & Kasari, 2012). Bu doğrultuda ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun davranışlarının ayrıntılı değerlendirilmesinin, bu çocuklarda ortak dikkat gelişimlerine yönelik olası gecikmelerin oyun becerileriyle ilişkisini belirlemek açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

2.6. Dil Gelişimi ve Dil İletişim Becerileri

Konuşma ve dil becerileri çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve benlik gelişimleri açısından önemlidir (Wall, 2006, s. 138). İlk yıllarda bebeklerde dil becerileri genellikle ses çıkarma ve iletişim kurma ile sınırlıyken daha sonraki dönemlerde çocukların dili edindikleri ve yetişkinlerle iletişimi sürdürebildikleri gözlenmektedir (Hoot & Parmar, 1992, s. 52). Gören çocuklar genel olarak 12-18 ay aralığında ilk anlamlı kelimelerini kullanmaya başlamaktadırlar (Culatta & Tompkins, 1999, s. 181). Bu dönemde gören çocuklar dilin karmaşık yapısına rağmen formal bir eğitim olmaksızın dili anlamayı ve ardından konuşmayı öğrenirler (Heward, 2013, s. 280). Çocuklarda dil edinim aşamasında bakışlarıyla nesneleri takip etme veya onlara işaret etme becerileri olmadan bir kelimenin bir nesne ile ilişkilendirilmesini öğrenmeleri daha güçtür (Emery, 2000). Bu açıdan görme duyusunun, çocukların farklı semboller aracılığıyla çevreyle ilişki kurabilecekleri sembolik düşüncenin ortaya çıkmasında elzem bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Noll & Harder, 2010, s. 287). Bebeklerde zihinde oluşan semboller dile dönüştürme ve kullanma açısından dil ile ortak dikkat becerileri arasında önemli bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Vuksanovic & Bjekic, 2013).

Dil ve konuşma iletişim için kullanılan araçlardır ve talep etme, reddetme, yorum yapma, tartışma, muhakeme gibi iletişim işlevlerini içermektedir (Hallahan & Kauffman, 2014, s. 315). Alanyazında görsel dikkatin iletişimsel işlevleri yaygın bir şekilde kabul edilmektedir (Butterworth & Franco, 1993, s. 153). Örneğin; yüz hareketlerinden biri olan mimiklerin

iletişimle yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Papousek & Papousek, 1993, s. 136). Gören çocuklar görsel ipuçları sayesinde iletişimin devamlılığını sağlarken, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar daha fazla desteğe gereksinim duyabilmektedirler (Varol, 1996, s. 46). Çünkü görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar iletişim becerilerini edinme konusunda genel olarak zorluk yaşamaktadır (Kekelis, Sacks & Wolffe, 2000, s. 21). Ancak öğrenim için temel niteliğinde olan iletişim ve dil becerilerinin görsel girdinin sınırlılığından ötürü görme yetersizliği olan çocuklarda etkili bir şekilde kullanımını desteklemek kritik derecede önemlidir (Salisbury, 2007, s. 77). Bir diğer açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sözlü ve sözsüz ifadelerinin başkalarını nasıl etkilediğini bilmeye gereksinimleri bulunmaktadır (Pogrud & Strauss, 1997, s. 181).

Bebekler reddetme, isteme ve başkalarının dikkatini çekmek amacıyla jestleri ve sesletimleri araç olarak kullanmaktadır (De Leon, 2012, s. 91). Dilin gelişim süreci incelendiğinde başkalarıyla jestler, bakışlarla işaret etme, ifade, tonlama ile iletişim kurmakta ve son olarak konuşma görülmektedir (Smidt, 2006, s. 62). Dil bebeklerin ilk kelimelerini söylemelerinden önce başlayan sosyal bir olgudur ve bebekler bu dönemde çevrelerinden sembolleri öğrenmektedirler (Genishi, 2007, s. 474). Çocuklar dili büyüdükleri ve öğrendikleri toplum içerisinde sosyal etkileşimler yolu ile edinmektedirler (Neaum, 2010, s. 49). Başlangıçta bebekler dili kendi ihtiyaçlarını ifade etmek için işlevsel amaçlı, daha sonra sesleri ve dili üretmenin etkileşimleri başlatma ve sürdürmenin bir yolu olduğunu keşfederek sosyal amaçlı kullanmaktadır (Browne, 2001, s. 3). Bu açıdan dil, bilgi alışverişini sağlayan sözel olmayan davranışları da içeren etkileşimli iletişimsel davranışlardır (Young, Schmitz, Corley & Fulker, 2001, s. 221).

Görme yetersizliği olan çocukların söz öncesi iletişim (jestler, sözel olmayan ipuçlarını anlama) ve sosyal karşılıklılık (sıra alma, sosyal taklit etme) gibi görsel gözlemlere bağlı olan gelişimlerinde gecikmeler gözlenmektedir (Payne vd., s. 36). Bishop'a göre, (2004, s. 69) görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar dil öncesi dönem (babıldama) işitsel keşif veya işitsel taklit gerektirdiği için bu dönemde dezavantaj yaşamazken, nesneleri

etiketlemeye başladıklarında gecikmeler söz konusu olmaktadır. Çünkü çocuklar, kelimelerin anlamı hakkında net bir bilgiye sahip olmadan kullanmaya başlamaktadırlar.

Yaşamın ilk yılında çocukların dil gelişimi bilgi dağarcıklarını tam olarak sergileyememelerine rağmen çok hızlıdır (Bowe, 2007, s. 21). Bebekler 10 aylık olduklarında ilk sözcükleri gelişmeye başlamaktadır (Brown, 2012, s. 33). Bu açıdan çocukların dildeki bireysel farklılıkları zihinsel gelişimleri açısından önemli bir rol oynamaktadır (Plomin, Defries & Fulker, 2006, s. 90). Sözel dil edinimi çocukların sadece yeterli işitmelerine, sesleri farklılaştırma becerilerine veya sözcükleri anlamları ile ilişkilendirme kapasitelerine değil, aynı zamanda çocukların başkalarıyla aktif ve karşılıklı olarak yanıtlayıcı etkileşim gerektiren konstrante olma, dikkat etme, sosyal etkileşimde bulunma gibi becerilerine de bağlı olmaktadır (Shonkoff & Richter, 2013, s. 27). Bu doğrultuda sosyal deneyimleri daha fazla iletişim fırsatı ve daha zengin girdi sağlayan çocukların daha az iletişim deneyimi ve daha az zengin girdiye sahip çocuklardan daha hızlı bir şekilde kelime dağarcığı geliştirdiği vurgulanmaktadır (Hoff, 2006). Etkileşim sırasında dil becerilerinin iki önemli unsurundan biri olarak kabul edilen ifade edici dilde, çocuklar başkalarına iletmek istediği mesajı bedenle, konuşarak, yazarak ya da işaret ederek iletmekte; diğer boyutu olan alıcı dilde ise çocuklar karşısındaki kişiden mesajı almakta ve anlamaktadır (Crimmins, Gothelf, Rowland, Stillman, Linam & Williams, 1999, s. 160). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar alıcı ve ifade edici dil gelişimleri açısından gören akranlarına oranla daha uzun zamana gereksinim duymaktadırlar (Harley vd., 1997, s. 26).

Bununla birlikte görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların konuşma ve dil becerileri gören akranlarından farklılaşmaktadır (Lees & Urwin, 1992, s. 80). Peterson (1987, s. 203)'a göre bebeklerde 1 yaş civarında dil gelişimi anlamayı ve nesne etiketlerini kullanmayı içermektedir ancak; çocukların nesneleri etiketlemeden önce nesne kavramına sahip olması gerekmektedir. Bu etiketleme sürecinin edinimi görsel uyarıcılar olmadan daha zor bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bir diğer yönden dil gelişiminin ağız hareketlerinin taklidine

bağlı olması boyutu görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların konuşma ve iletişim becerilerinde gecikmelere neden olabilecek etmenlerdendir (Howard vd., 2010, s. 376). Benzer şekilde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların hareket becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar çevreleriyle ilişkili yeterince tecrübe sahibi olamamalarına neden olmakta, bu durum ise çocukların dil gelişimlerinin etkilenmesine yol açmaktadır (Harley vd., 1997, s. 26). Örneğin; görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların başkalarının kişi zamirlerini kullanırken eşlik eden baş hareketleri, bakış veya işaret etmelerini gözlemlenmede yaşadıkları sınırlılıkların çocukların özellikle kişi zamirlerini edinmede sorun yaşamalarına neden olabildiği belirtilmektedir (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, s. 188). Bazı araştırmacılar ise görmeden çok işitme duyusunun dili öğrenmeye olanak sağladığını bu nedenle görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil ile ilgili sınırlılık sergilemediklerini hatta dili ediniminde gören çocuklardan daha fazla motive olabileceklerini belirtilmektedirler (Hallahan & Kauffman, 2014, s. 392). Benzer şekilde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda ilk kelimelerin ortaya çıkmasında da farklı görüşler bulunmaktadır (Warren, 1994, s. 134). Bazı araştırmacılar tarafından dil ediniminin nesne ve eylemleri tanımayı, keşfetmeyi gerektirdiği bu nedenle de görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda dil gelişiminin gören akranlarına oranla en azından bir yıl geriden geldiği ifade edilmektedir (Allen & Cowdery, 2014, s. 134; Coleman & Olson, 1987, s. 86).

Özetle, alanyazında söz öncesi ve dil döneminde çocukların dil becerileri gelişimsel seyirleri açısından ortak dikkat becerilerinin kritik derecede önemli olduğu görülmektedir. Bebeklerin söz öncesi dönemde reddetme, isteme ve başkalarının dikkatini çekmek amacıyla jestleri ve sesletimleri araç olarak kullandıkları belirtilmektedir (De Leon, 2012, s. 91). Bu noktada gören bebeklerin bakışlarıyla nesneleri takip etme veya onlara işaret etme becerileriyle bir kelimenin bir nesne ile ilişkilendirilmesini öğrenebilmektedir (Emery, 2000). Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların söz öncesi dönemde jestler, bakışları takip etme gibi görsel becerilerin gelişiminde gecikmelerin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alanyazında sınırlı sayıdaki çalışmalarda görme

yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil gelişimlerinde gören akranlarına oranla gecikme yaşanıp yaşanmayacağına yönelik farklılaşan görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin kodlanması, verilerin analizi, gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliğine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini değerlendirmek, gören akranlarının ortak dikkat becerileri ile karşılaştırmak ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların ortak dikkat becerilerinin oyun becerileri ve iletişim işlevleri arasındaki ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocuklardan a) nesne sürekliliği, b) ortak dikkat becerileri, c) gelişimsel oyun değerlendirilmesi, d) dil işlevleri verileri toplanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli, katılımcı grupların bir konu hakkında görüşlerini veya ilgi, beceri, yetenek gibi özelliklerini belirlemeye olanak sağlayan araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel; 2014, s. 177). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimin varlığı veya düzeyini belirlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2012, s. 81). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada nicel

araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacılar gözlemlenecek katılımcıların özelliklerini belirlemekte ve bu özellikler kapsamında katılımcıları çalışmaya dahil etmektedir (Johnson & Christensen, 2016, s. 575). Amaçlı örnekleme yönteminde yaygın olarak ölçüt örnekleme tekniği kullanılmaktadır (Edmonds & Kennedy, 2017, s. 20). Bu kapsamda araştırmalarda belirli ölçütleri karşılayan kişi, olay, nesne veya durumların gözlenmesi planlandığında ölçüt örnekleme tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 91).

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler, görme yetersizliğinden etkilenme düzeyleri aynı olmamakla birlikte ağır görme yetersizliği (kör) ve az gören olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır (Chen, 1999; Şafak, 2013, s. 51). Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar, kullanılabilir düzeyde görmesi olmayan diğer bir deyişle ışık algısı olmayan (Dickerson vd., 1997) ve öğrenme alanında görme duyusunu kullanamayan çocuklar olarak ifade edilmektedir (Tuncer, 2005, s. 292). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya ışık algısı olmayan ve öğrenme açısından görmeyi kullanamayan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar dahil edilmiştir.

Araştırmada katılımcı çocukların belirlenmesinde bazı önkoşul beceriler aranmıştır. Çalışma kapsamında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocuklar için belirlenmiş önkoşul beceriler şu şekildedir:

Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için önkoşul beceriler;

a) Üniversite veya devlet hastanelerinden doğuştan ağır görme yetersizliği tanısı almış olmak,

b) Ağır görme yetersizliği dışında herhangi bir ek bir yetersizlik sergilememek,

- c) 16-36 ay aralığında olmak,
- d) Ebeveynler tarafından çalışmaya gönüllü olarak katılmayı istemek,
- e) Nesne sürekliliğine sahip olmak.

Gören çocuklar için aranacak önkoşul beceriler;

- a) Ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda herhangi bir yetersizlik veya gelişimsel gecikme sergilememek,
- b) Ebeveynler tarafından çalışmaya gönüllü olarak katılmayı istemek,
- c) 16-36 ay aralığında olmak,
- d) Nesne sürekliliğine sahip olmak.

Araştırmanın katılımcılarını 16-36 ay aralığında olan 17 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuk ile 20 gören çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcı çocuklar belirlenirken 4 çocuğun tanısında olmamakla birlikte motor becerilerde sergiledikleri gecikmelerden ötürü katılımcı gruba dahil edilmemiştir. Bununla birlikte çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemeyen 6 aile ve gönüllü olarak çalışmayı kabul etmiş ancak değerlendirmeler tamamlanmadan çalışmadan çekilen 2 aile katılımcı gruba dahil edilmemiştir. Ayrıca çalışmaya katılmış ancak çocukların görme düzeylerinin daha yeterli olması nedeniyle az gören grubuna girebileceği düşünülen 3 çocuğun verileri çalışma dışında bırakılmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcı çocukların demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Çocukların Demografik Bilgileri

	Yaş (ay)			Cinsiyet	
	$\bar{X}$	SS	Xmin-Xmax	Kız (N)	Erkek (N)
Ağır görme yetersizliği	27.70	1.47	19-36	10 (%48)	7 (%44)
Gören	25.45	1.14	17-33	11 (%52)	9 (%56)

Araştırma kapsamında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocuklar dil gelişim yeterlilik düzeylerine göre eşleştirilmiştir. Çocukların dil gelişimleri Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) kullanılarak belirlenmiştir. TİGE'ye yönelik uygulamalar çocukların birincil bakım veren yakınlarıyla görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. TİGE uygulamaları sonucunda çocukların sözcük dağarcığı, sözcük kullanımı, sözcük ekleri, birden fazla sözcük kullanımı, ek ilaveler, en uzun cümle yapıları, durum ekleri ve çoğul ekleri, fiil ekleri ve karmaşık cümle yapılarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Katılımcı çocukların puanlara karşılık gelen gelişimsel yaşları belirlenmiştir. Çocukların TİGE puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

Mann Whitney U Testi TİGE Sonuçları

Bağımlı değişken	Gruplar	N	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Sözcük dağarcığı	Ağır görme yet.	17	22.72	18.29	311.00	-.368	158.00	.713
	Gören	20	24.97	19.60	392.00			
Sözcük kullanımı	Ağır görme yet.	17	39.05	17.38	295.50	-.844	142.50	.399
	Gören	20	28.62	20.38	407.50			
Sözcük ekleri	Ağır görme yet.	17	23.06	17.76	302.00	-.643	149.00	.520
	Gören	20	22.83	20.05	401.00			
Birden fazla sözcük kullanımı	Ağır görme yet.	17	31.13	20.21	343.50	-.630	149.50	.529
	Gören	20	34.24	17.98	359.50			
Ek ilaveler	Ağır görme yet.	17	36.48	21.09	358.50	-1.096	134.50	.273
	Gören	20	43.03	17.23	344.50			
Uzun cümle yapıları	Ağır görme yet.	17	14.96	19.59	333.00	-.310	160.00	.757
	Gören	20	16.05	18.50	370.00			
Durum ve çoğul ekleri	Ağır görme yet.	17	35.85	20.79	353.50	-.940	139.50	.347
	Gören	20	32.03	17.48	349.50			
Fiil ekleri	Ağır görme yet.	17	31.61	20.35	346.00	-.709	147.00	.478
	Gören	20	29.82	17.85	357.00			
Karmaşık cümle	Ağır görme yet.	17	31.48	19.97	339.50	-.509	153.50	.611
	Gören	20	31.17	18.18	363.50			

*p< .05.

Araştırmada katılımcı çocukların belirlenmesinde nesne sürekliliğine sahip olma ölçütüne dikkat edilmiştir. Çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliği becerileri Bigelow (1986) tarafından belirlenen görevler ile gören çocukların nesne sürekliliği becerileri ise Piaget'in ifade ettiği nesne sürekliliği gelişim aşamaları (Cole & Cole, 2001, s. 190) ile değerlendirilmiştir. Katılımcı çocukların nesne sürekliliği görevlerinde aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistik Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Nesne Sürekliliği Sonuçları

Katılımcılar	N	$\bar{X}$	SS	Xmin-Xmax
Ağır görme yetersizliği	17	11.00	.00	11.00-11.00
Gören	20	6.00	.00	6.00-6.00

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda nesne sürekliliği Bigelow (1986) tarafından geliştirilen görevlerle, gören çocuklarda nesne sürekliliği görevleri ile (Cole ve Cole, 2001, s. 190), ortak dikkat becerilerinin gelişimi Bigelow (2003) tarafından geliştirilen kategorilerle ve ortak dikkati yanıtlama ve ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı) kategorileri ile (Özdemir, 2019), Gelişimsel Oyun Değerlendirilmesi GOD aracı ile (Lifter, 2000), iletişim işlevleri Babacan (2016) tarafından geliştirilen gözlem protokolü ve TİGE uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcı çocukların önkoşul becerilerini değerlendirmek amacıyla nesne sürekliliği görevleri ve TİGE kullanılmıştır. Değerlendirme sürecinde ise ortak dikkat becerilerinin gelişim kategorileri, gelişimsel oyun değerlendirilmesi ve iletişim işlevleri gözlem protokolüne yer verilmiştir.

3.3.1. Önkoşul Becerileri Değerlendirme Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada aday katılımcı çocukların çalışmada yer alabilmeleri için nesne sürekliliğine sahip olup olmama durumları ile TİGE uygulama sonuçlarına yönelik gelişimsel seviyeleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan nesne sürekliliği görevleri katılımcı çocukların özelliklerine göre farklılaşmıştır.

3.3.1.1. Nesne Sürekliliği

Yaşamın ilk iki yılında bebekler duylardan gelen bilgileri vücudun motor aktiviteleriyle koordine ederek dünya ile ilişki kurdukları için bu süreç sensorimotor dönemi olarak adlandırılmaktadır (Snow & McGaha, 2003, s. 149). Bu dönem içerisinde gelişen nesne sürekliliği ise çocukların bir nesneyi görmeseler bile nesnenin var olmaya devam ettiği bilgisine sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (Howard vd., 2005, s. 210). Bebeklik döneminde nesne sürekliliğinin ölçülmesi için kullanılan araçlar görsel işaretlerin manipüle edilmesine bağlı olan görevleri içermektedir; bu nedenle görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için kullanımı uygun değildir (Bigelow, 1986). Bu bilgiler ışığında araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların nesne sürekliliği farklı veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.3.1.1.1. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuklarda Nesne Sürekliliği Görevleri

Çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliği becerileri Bigelow (1986) tarafından belirlenen görevler aracılığıyla incelenmiştir (Ek, 1). Bigelow (1986) çalışmasında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliği görevlerini belirlemiştir. Araştırmacı, toplam 11 görevden oluşan aşamalarda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ulaşma davranışlarını gözlemleyerek nesne sürekliliğini değerlendirmiştir. Alanyazında sensorimotor dönemi 6 aşamaya ayrılmakta ve çocukların 5. aşamada nesne sürekliliğini edindikleri belirtilmektedir (Snow & McGaha, 2003, s. 149). Araştırmacı görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliği ediniminde 3. aşamadan 5. aşamaya geçişlerinde nesne sürekliliği görevlerini (Tablo 4) belirlemiştir (Bigelow, 1986).

Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliğini ölçümlemek amacıyla kullanılan materyaller Bigelow (1986) çalışması referans alınarak hazırlanmıştır. Değerlendirme sürecinde ise nesne sürekliliği görevleri sırası takip edilerek yöneltmiştir. Nesne sürekliliği görevlerinde yer alan her bir basamak 3 deneme olarak düzenlenmiştir.

Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nesne sürekliliği becerilerine sahip olup olmadıkları belirlenirken Bigelow'un (1986) çalışmasında yer alan kurallar uyarlanarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan basamaklar göz önünde bulundurularak aday katılımcı çocukların nesne sürekliliği performansları belirlenmiş ve nesne sürekliliğine sahip çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

1. Çocuğun, teşvik edici nesne olarak kullanılan oyuncuğa doğrudan ulaşması ve herhangi bir tarama ya da el yordamıyla aramadan oyuncuğa ulaştığı durumlarda başarılı kabul edilir.
2. Çocuğun, oyuncuğa veya oyuncağın sesine 5 santimetre (cm) veya daha az bir oranda hedef dışı uzandığı durumlarda başarılı kabul edilir.
3. Ancak çocuğun oyuncakla sürekli dokunsal temas halinde olduğu Görev 1, sürekli ses çıkaran oyuncağın hareketi Görev 4 ve oyuncağın örtü ile kaplı olduğu Görev 6 durumlarında ikinci kural kriteri kabul edilmemektedir. Yani 5 cm ya da daha az mesafe ile uzandığında başarısız kabul edilir.
4. Çocuğun bir görevde başarılı veya başarısız kabul edilmesi için her bir görevde toplam üç denemeye verilmektedir.
5. Her bir görevde üç denemeye yer verilip verilmeme durumu çocuğun performansına göre belirlenmektedir. Çocuğun göreve yönelik ilk denemenin ardından başarılı kabul edilmesi durumunda diğer göreve geçilmektedir.

Tablo 4.

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Nesne Sürekliliği Görevleri

Nesne Sürekliliği Görevleri	Materyaller	Deneme
1. Oyuncak çocuğun üzerine konulur. Oyuncak çocuğun gövdesinin alt, üst ve orta bölümlerine konulur. Çocuğun oyuncuğa doğrudan ulaşması ve alması veya parmağıyla dokunması durumunda başarılı olarak kabul edilir.	a) Çocuğun üzerine sessiz bir Oyuncak bebek b) Çocuğun üzerine sesli bir Çıngırak oyuncak konulur.	3 3
2. Çocuğun önüne sesli bir oyuncak konulur. Çocuk oyuncak ile oynamaya başladıktan sonra oyuncak alınır ve çocuğun ulaşabileceği bir mesafede önüne konulur. Oyuncak ses çıkarmaya devam eder. Çocuğun oyuncuğa doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan ulaşması ancak almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.	Sesli top	3

3. Sesli oyuncak sabit bir şekilde çocuğun ulaşabileceği bir mesafede tutulur. Çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan sesin geldiği yere ulaşması ancak oyuncacı almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.	a) Çocuğun göğüs hizasında önünde gösterilir.	Çın çınlı yumuşak blok	3
	b) Çocuğun göğüs hizasında 45 derecelik açıyla sağında ve 45 derecelik açıyla solunda gösterilir.		3
4. Sesli oyuncak çocuğun oyuncaca ulaşabileceği mesafede kafasının önünde yatay pozisyonda yavaşça 180 derece hareket ettirilir. Çocuğun oyuncak hareket halindeyken oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak çaydanlık	3
5. Çocuk oyuncakla oynarken, oyuncacı elinden yere bıraktığında gözlemlenir. Çocuğun oyuncacı aradığı ve ulaştığı veya aradığı ancak ulaşamadığı durumlarda başarılı olarak kabul edilir. Uygulamacı tarafından herhangi bir manipülasyon yapılmaz.	a) Sessiz bir oyuncakla gözlemlenir.	Oyuncak araba, bebek	3
	b) Yere düştüğünde ses çıkarmaya devam eden sesli bir oyuncakla gözlemlenir.	Oyuncak köpek	3
6. Sesli oyuncak çocuğun önüne üzeri kapatılarak konulur. Oyuncak ses çıkarmaya devam eder. Çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak radyo, örtü	3
7. Sesli oyuncak sabit bir şekilde çocuğun baş veya bel hizasında gösterilir. Oyuncak çocuğun ulaşabileceği bir mesafede tutulur. Çocuğun baş veya bel hizasında 45 derecelik açıyla sağında ve 45 derecelik açıyla solunda gösterilir. Çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan sesin geldiği yere ulaşması ancak oyuncacı almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak köpek	3
8. Çocuğun önüne sessiz bir oyuncak konulur. Çocuk oyuncak ile oynamaya başladıktan sonra oyuncak alınır ve çocuğun ulaşabileceği bir mesafede önüne konulur. Çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan ulaşması ancak almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Yumuşak blok, yumuşak top	3
9. Çocuğun önüne sesli bir oyuncak konulur. Çocuk oyuncak ile oynamaya başladıktan sonra oyuncak çocuğun önünden göğüs hizasında alınır ve sabit bir şekilde yatay pozisyonda hareket ettirilir. Oyuncak ses çıkarmaya devam eder. Çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan sesin geldiği yere ulaşması ancak oyuncacı almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Çıngırak	3
10. İki saniye aralıkla ses çıkaran bir oyuncak 180 derecelik açıyla yavaşça çocuğun baş hizasında hareket ettirilir. Oyuncak sesi durduğunda çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması veya sesin en son geldiği yöne doğru ulaşması ancak almaması durumunda başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak köpek	3
11. İki saniye aralıkla ses çıkaran bir oyuncak sabit bir şekilde çocuğun önünde tutulur. Oyuncak sesi durduğunda çocuğun oyuncaca doğrudan ulaşması ve alması veya sesin en son geldiği yöne doğru ulaşması ancak almaması durumunda başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak radyo	3

3.3.1.1.2. Gören Çocuklarda Nesne Sürekliliği Görevleri

Araştırmada, gören çocukların nesne sürekliliği becerilerini değerlendirmek amacıyla alanyazında yer alan araştırmalar incelenerek Piaget'in ifade ettiği nesne sürekliliği gelişim aşamaları (Cole & Cole, 2001, s. 190) doğrultusunda görevler oluşturulmuştur (Tablo 5). Gören çocukların nesne sürekliliğini ölçümlemek amacıyla kullanılacak materyallere pilot çalışmanın ardından nihai hali verilmiştir. Araştırmada her bir basamak 3 deneme olarak

gerçekleştirilmiştir. Gören çocukların nesne sürekliliği görevleri sırasıyla yöneltilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında çocukların ilk denemede başarılı olduğu durumlarda diğer göreve geçilmiştir. Ancak çocuğun başarılı olmadığı durumlarda 2. ve 3. denemeye yer verilmiştir. Çocuklar, nesne sürekliliği aşamalarında yer alan görevleri yanıtlamaları durumunda başarılı, tepkisiz kalma durumunda başarısız kabul edilmiştir.

Tablo 5.

Gören Çocukların Nesne Sürekliliği Görevleri

Nesne sürekliliği aşamaları	Nesne sürekliliği gelişimi	Nesne Sürekliliği Görevleri	Materyaller	Deneme
1	Bebekler görmedikleri nesneleri aramazlar.			
2	Bebekler, nesnelerin görme alanından kaldırıldığı tarafa doğru yönelirler.	Çocuğun oynadığı oyuncak önünden alınarak başka bir tarafa konulur. Çocuğun oyuncuğa doğru yöneldiği durumlarda başarılı olarak kabul edilir.	Bebek-araba	3
3	Bebekler kısmen saklanmış nesnelere ulaşırlar; ancak tamamen kaybolan nesneleri aramazlar.	Çocuğun oynadığı oyuncak önünden alınarak oyuncuğun bir kısmı örtünün altına saklanır. Çocuğun oyuncuğa ulaştığı durumlarda başarılı olarak kabul edilir.	Örtü- oyuncak horoz- yumuşak blok	3
4	Bebekler tamamen saklanmış nesneleri ararlar, bebeğin görme alanında nesnelerin yeri değiştirildiğinde nesnenin asıl bulunduğu yere ulaşırlar.	Çocuğun oynadığı oyuncak önünden alınarak oyuncuğun tamamı örtünün altına saklanır. Çocuğun oyuncuğu aradığı durumlarda başarılı olarak kabul edilir.	Örtü-yumuşak top-çingirak	3
5	Bebekler izlerken nesnelerin yeri değiştiğinde nesneleri ararlar, ancak izlemedikleri nesneler saklandığında aramazlar.	Çocuğa kabın içerisinde bulunan küpler gösterilir. Çocuk izlerken küpler örtünün altına saklanır. Çocuğun küpleri aradığı durumlarda başarılı olarak kabul edilir.	Kap-küpler	3
6	Bebekler görmedikleri halde bir yerde var olduğundan emin oldukları nesneleri ararlar.	Çocuğun aşına olduğu, oyun ortamında olmayan oyuncuğunu getirmesi istenir. Çocuğun oyuncuğunu aradığı durumlarda başarılı olarak kabul edilir.	Aşına olunan oyuncak	3

3.3.1.2. TİGE

Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) çocukların anneleriyle görüşmeler doğrultusunda çocukların erken iletişim ve dil becerilerini değerlendirmeye yarayan geçerlilik ve güvenilirliği saptanmış bir araçtır. TİGE, 8-16 ay ve 16-36 ay dönemini kapsayan iki kısımdan oluşturulmuştur. TİGE envanterleri MacArthur-Bates Communicative Development Inventory Türkçe'ye uyarlanarak oluşturulmuştur (Aksu-Koç, Acarlar, Küntay, Maviş, Sofu, Topbaş, Turan & Aktürk-Arı, 2019, s. 9). Alanyazında araştırmacılar tarafından TİGE farklı

yaş grupları ve farklı katılımcı çocuk grupları ile kullanılmıştır (İşlek, 2014; Turan, & Ökçün-Akçamuş, 2013; Yaşa, 2019).

Araştırmacılar tarafından TİGE Türkçe'ye uyarlanırken a) uyarlama çalışması, b) pilot çalışma c) norm çalışması ve d) geçerlik çalışması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Aksu-Koç vd., 2019, s. 53). Envanterin TİGE II bölümü 16-36 ay aralığında olan çocukların sözcük dağarcıkları ve dil bilgilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. İki ana bölümden oluşan TİGE II, ilk bölüm “A. Çocukların kullandığı sözcükler” olmak üzere “a) sözcük dağarcığı, b) çocuğunuz sözcükleri nasıl kullanıyor?” kısımlarından oluşturulmuştur. Bölümlere yönelik alt kategoriler şu şekilde sıralanmıştır: A) sözcük dağarcığı; çeşitli sesler ve hayvanlar, hayvanlar, taşıtlar, oyuncaklar, yiyecek ve içecekler, giysiler, vücut bölümleri, küçük ev eşyaları, mobilyalar ve odalar, evin dışı, gidilecek yerler, insanlar, oyunlar ve rutinler, fiiller-I, fiiller-II, tanımaya yardımcı sözcükler, zaman bildiren sözcükler, zamirler, soru sözcükleri, yer bildiren sözcükler, belirleyici sözcükler, bağlaçlar şeklinde 21 kategoriden meydana gelmiştir. B) çocuğunuz sözcükleri nasıl kullanıyor?; bu kısım beş soru ile ifade edilmiştir. İkinci bölüm ise “B. Cümleler ve dil bilgisi” başlığı altında “a) sözcük ekleri, b) çocuğunuz birden fazla sözcüğü aynı cümle içinde kullanmaya başladı mı?, c) çocuğunuz sözcüklere ek takmaya başladı mı?, d) çocuğunuzdan bugüne kadar duyduğunuz en uzun üç cümle, e) durum ekleri ve çoğul eki, f) fiil ekleri, g) karmaşık cümle yapıları” şeklinde belirtilmiştir (Aksu-Koç vd., 2019, s. 17).

3.3.3. Araştırma Verileri Toplama Aşamasında Kullanılan Veri Toplama

Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcı çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimi, gelişimsel oyun değerlendirme ve iletişim işlevleri incelenmiştir. Çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimine ek olarak ortak dikkati yanıtlama (O.D.Y.) ve ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı) (O.D.B.) kategorileri eklenerek bu becerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi sağlanmıştır.

3.3.1.1. Ortak Dikkat Becerileri

Bebeklik döneminde gelişen ortak dikkat becerileri, bebeklerin birincil bakım veren kişiyle etkileşimleri sırasında aynı nesne ve olaylara ilgi göstermesi ve bebek-nesne-partnerin nesne üzerinde koordineli ortak dikkat kurmaları olarak tanımlanmaktadır (Dunham & Moore, 2014, s. 15). Araştırmacılar ortak dikkat becerilerinin ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama olarak iki boyutu olduğu görüşünü savunmaktadır (Bruinsma vd., 2004; Mundy, 2016, s. 9; Mundy & Jarrold, 2010). Ancak araştırmacılar ortak dikkat becerilerini farklı açılardan ele almakta, bazı araştırmacılar tarafından sosyal etkileşim amaçlı davranışlara (Alfaro, 2015; Dube, MacDonald, Mansfield, Holcomb, & Ahearn, 2004), bazı araştırmacılar tarafından ise isteme amaçlı işaret etme davranışına (Bruinsma vd., 2004; Hopkins, 1993, s. 169) yer verilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada katılımcı çocukların sosyal etkileşim amaçlı ortak dikkat becerileri Bigelow (2003) tarafından geliştirilen kategoriler kullanılarak değerlendirilmiştir (Tablo 6). Araştırmacının geliştirmiş olduğu ortak dikkat becerileri kategorilerine ek olarak ortak dikkati yanıtlama (O.D.Y.) ve ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı) (O.D.B.) kategorileri (Özdemir, 2019) eklenerek bu becerinin daha ayrıntılı incelenmesi sağlanmıştır (Tablo 7).

Bigelow (2003) tarafından bir çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri kategoriler halinde oluşturulmuştur. Bu kategoriler; ön davranışlar, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ve geleneksel ortak dikkat davranışları olarak belirtilmiştir. Araştırmada her bir basamak 2 deneme olarak düzenlenmiştir. Katılımcı çocukların ortak dikkat becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan materyaller Ross (2017) çalışması referans alınarak uyarlanmıştır.

Tablo 6.

Ortak Dikkat Becerileri Kategorileri

Davranışın düzeyi	Tanımlamalar	Örnek	Materyaller
1.	Nesneyi bulmak amacıyla çocuklar yetişkinin bedenini kullanır.	Nesneyi bulmak için yetişkinin bedenini dokunarak tarar.	Oyuncak meyve ve sebzeler

Ön davranışlar	2.	Nesnelerle ilişkili jestler olarak yorumlanabilecek eylemler sergiler.	Nesneye temas kurduktan sonra nesnenin uzaklaştırılmasına karşı koyar.	Oyuncak bebek
	3.	Nesnelerle ilişkili jestler olarak yorumlanabilecek kendini uyarıcı (self-stimulation) davranışlar sergiler. Bir nesnenin hareketlerini taklit edebilecek şekilde vücut hareketleri yapar.	Başını ileri geri bir şekilde sallar.	Çingirak
Açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları	1.	İlgilendiği nesneyi kendiliğinden etiketler.	Arabayı sürerken “araba” bebekle oynarken “bebek” der.	Oyuncak bebek, araba
	2.	İlgilenmediği bir nesneyi etiketler veya nesneye yapacağı eylemi ifade eder (isteme olarak yorumlanabilecek ifadeler).	Köpek ile oynamadığı esnada “köpek” der.	Oyuncak horoz
	3.	Nesneyi bulmak veya manipüle etmek için yetişkinin sözlerini (sözel yönlendirmelerini) kullanır.	Çocuk çın çınlı yumuşak blokla oynarken yetişkin “çın çın” diye ses çıkartır. Çocuk bakarken “çın çın” der.	Çın çınlı yumuşak blok
	4.	İlgi kurduğu nesneye ilgili yetişkinin isteklerini gerçekleştirir.	Çocuk oyuncak davulu çalarken yetişkinin isteğiyle sesini değiştirir.	Oyuncak davul
Geleneksel ortak dikkat davranışları	1.	Çocuklar nesneyi defalarca yetişkine verir sonra geri alır. Yetişkinle ver-al oynar (Bağlam, nesnenin çocuğun birincil odağı olmasından ziyade etkileşim için bir araç olmasından dolayı oyundur).	Oyuncak sesli topu yetişkine verip ardından geri alır.	Sesli top
	2.	İlgi kurduğu nesneyi yetişkinin isteğiyle etiketler (Bağlam; yetişkin artarda birkaç nesne sunar, nesneler çocuk tarafından tanımlanır).	Yapboz parçaları takılırken yetişkinin ipuçlarıyla yapboz parçalarını etiketler.	Büyük parçalı yapboz
	3.	Bilindik yetişkin-çocuk oyununa sonradan bir nesne dahil edilir.	Parmak oyununa bir nesneyi ekler.	Parmak kuklası
	4.	Yetişkinle birlikte çocuk işbirliği içerisinde nesneyi manipüle eder.	Oyun sırasında yetişkinle etkileşim içinde kabın içerisine küpleri atar.	Oyuncak bebek, bardak

Araştırmada isteme amaçlı ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama kategorileri Özdemir (2019) referans alınarak uyarlanmıştır. Çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme girdilerindeki sınırlılıktan ötürü seçilen materyaller ve kategori basamaklarındaki gözlemler farklılaştırılmıştır. Bu açıdan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için sesli materyaller ve uyarılar kullanılmıştır. Ayrıca kategori basamaklarındaki gözlemler ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar açısından sesli uyarana doğru başını veya vücudunu çevirmesi olarak gören çocuklar açısından ise işaret edilen noktaya doğru bakması olarak belirlenmiştir. Araştırmada her bir gözlem basamağı için 3 denemeye yer verilmiştir.

Tablo 7.

Ortak Dikkat Becerileri Kategorileri (O.D.B.- O.D.Y.)

Ortak dikkati başlatma ve yanıtlama kategorileri	Gözlem
Ağır Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	
1. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan kabın içerisinden yiyeceği almak amaçlı uygulamacıya kabı verme
2. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan kabın içerisinden içeceği almak amaçlı uygulamacıya kabı verme
3. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Sesini duyduğu ancak ulaşamadığı oyuncacı isteme amaçlı uygulamacıya yönelme
1. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun sevdiği ve aşına olduğu çizgi filmin sesini açarak “aa bak” dediğinde çocuğun sese doğru yönelmesi, tekrar uygulamacıya doğru başını çevirmesi
2. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun sevdiği oyuncacının sesini açarak “aa bak” dediğinde çocuğun sese doğru yönelmesi, tekrar uygulamacıya doğru başını çevirmesi
3. Ortak dikkati yanıtlama	Ebeveynin çocuğa seslendiği durumda uygulamacının “aa bak” demesi ve çocuğun sese doğru yönelmesi, tekrar uygulamacıya doğru başını çevirmesi
Gören Çocuklar	
1. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan kabın içerisinden yiyeceği almak amaçlı uygulamacıya kabı verme
2. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kurmalı oyuncacı çalıştırma amaçlı uygulamacıya verme
3. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan baloncuğu açmak amaçlı uygulamacıya verme
1. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun ulaşamadığı, arka tarafında duran oyuncak bebeği işaret ederek “aa bak” dediğinde çocuğun o yöne doğru başını çevirmesi
2. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun ulaşamadığı, sol tarafında duran oyuncak arabayı işaret ederek “aa bak” dediğinde çocuğun o yöne doğru başını çevirmesi
3. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun, sağ tarafında duran ebeveynini işaret ederek “aa bak” dediğinde çocuğun o yöne doğru başını çevirmesi

3.3.2.2. Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi (GOD)

Gelişimsel oyun değerlendirilmesi, çocukların ustalaşmış oldukları becerileri ortaya çıkararak oyun repertuarlarının belirlenmesine olanak sağlamakta bu açıdan çocukların oyun becerilerini değerlendirilmek amacıyla kullanılmaktadır (Lifter vd., 1993). Bu değerlendirmeler çocukların ustalaştıkları ve öğretilmesi gereken oyun hedefleri hakkında net bilgiler sağlamaktadır (Lifter vd., 2005). Çalışmada katılımcı çocukların oyun davranışları gelişimsel olarak değerlendirilmiştir. Çocukların sergilediği oyun davranışlarını incelemek amacıyla Lifter tarafından geliştirilen (2000) GOD kategorileri kullanılmıştır (Lifter vd., 1993; Lifter vd., 2005). Kategorilerin tanımlanmasında Özdemir (2019) çalışması referans alınmıştır.

Araştırmada, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların oyun değerlendirmelerinde kullanılan materyaller oluşturulurken Lifter (2008) çalışmasında ifade edilen oyuncak setleri referans alınarak hazırlanmıştır. Araştırma için iki farklı oyuncak seti oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan oyuncak setleri;

1. Set: Oyuncak bebek, içi içe geçen kaplar, kaşık, çatal, battaniye, ayna, tarak, oyuncak araba, şeffaf kap içerisinde küp ve silindir şeklinde bloklar.

2. Set: Hayvan figürleri (köpek, koyun, inek, eşek), aile figürleri (anne, baba, çocuk), parçalı tren, çaydanlık, bardak, tabak, puzzle (hayvan şekilli), kapalı kap içerisinde vidalar.

Tablo 8.

Gelişimsel Oyun Kategorileri

Oyun Kategorileri	Tanımlamalar	Örnek
I. Ayrımsız oyun	Tüm objelerle aynı davranışı sergiler.	Ağıza alma, masaya vurma.
II. Ayrımlı oyun	Objeleri, oyuncakları oyuncak özelliğine göre, fiziksel özellikleri ve işlevi gözleterek birbirinden ayırır.	Topu yuvarlama, araba sürme.
Birleşimleri	Fiziksel olarak bir arada olan oyuncağın, nesnenin parçalarını ayırır.	Yapbozun parçalarını çıkarma.
III. Görünüm	Görünümü yeniden birleştirir. Birleşimleri görünümüne göre yeniden oluşturur.	Yapbozun parçalarını takma, iç içe geçen kapları içiçe geçirme.
Genel birleşimler	Kutu ve kutu içerisine konulan objeler gibi basit, ayrıntılı olmayan obje birleşimleri oluşturur. (Küçük şeyleri büyük şeylerin içine koymadır).	Kabın içerisine yapboz parçaları koyma, tabağın içerisine objeleri koyma.
Kendini sembolize etme	Sanki bir eylemi taklit ediyormuş gibi objeleri kendisi ile ilişkilendirir.	Yemek yer gibi yapma, bir şey içen gibi yapma, telefonda konuşur gibi yapma.
IV. Özel fiziksel birleşimler	Materyallerinin işlevine uygun yeni fiziksel birleşimler ortaya koyma. Oluşturduğu birleşim veya düzendeki objelerin fiziksel özelliklerini sürdürür fakat ortaya yeni oluşumlar çıkar. Yeni birleşimde fiziksel özellikler korunur.	Bloklarla bir şeyler inşa etme, araba tamir etme.
V. Çocuk aracılı	Bilinen (aşına olunan) eylemleri bebek veya diğer figürlere genişletir.	Bebeğin saçını tarama, bardağı bebeğin ağızına götürme.
İşlev birleşimleri	İşlev özelliklerine göre combo yapabilir.	Arabanın arkasına blokları koyup arabayı sürme.
VI. Tek davranış sırası	Birden çok bebeğe veya hayvan gibi figürlere aynı davranışı yapar.	Birden fazla bebeğe kaşıkla yedirme.
Eklemler	Bir objeyi bir diğerinin yerine kullanır.	Tabağı şapkaymış gibi başına koyma.
VII. Bebek aracılı	Bebek veya figürleri sanki eylemleri yapabiliyorlarmış gibi hareket ettirir.	Bebeğin eline kendisine bakması için ayna yerleştirme.
Çoklu sema sırası	Aynı bebek veya figürle farklı eylemler yapar.	Bebeğe kaşıkla besler, ağızını siler, beşiğine yatırır.
VIII. Sosyodramatik oyun	Evcilik, öğretmencilik oynama gibi günlük yaşam eylemleri canlandırma.	Farklı roller üstlenerek evcilik oynama.

Tematik oyun	Var olmayan hayali fantezi bir karakteri canlandırarak hayali bir temayı sürdürme bir çizgi film karakterini canlandırma.	Süpermen karakterini oynama.
--------------	---	------------------------------

3.3.2.3. İletişim İşlevleri

Bebekler, söz öncesi dönemde istek ve ihtiyaçlarını özellikle beden dili kullanarak iletme; sergilenen bu davranışlar “iletişimsel amaç” olarak adlandırılmakta ve sözlü iletişim döneminin öncesine denk gelmektedir (Blasco, 2001, s. 109). Dil, talep etme, bilgi isteme, reddetme, cevap verme, yorum yapma, tartışma, muhakeme gibi iletişim işlevlerini içermektedir (Hallahan & Kauffman; 2014, s. 315; Kamhi, 1989, s. 71).

Araştırmada, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların iletişim işlevlerini değerlendirmek amacıyla Babacan (2016) tarafından geliştirilen kategoriler düzenlenmiş ve uygulanmıştır (Tablo 9, Tablo 10). Araştırmada katılımcı çocukların iletişim işlevlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan materyaller çocukların görme düzeylerindeki sınırlılıktan ötürü dokunsal ve sesli materyaller olarak belirlenmiştir. Ayrıca kategorilerde yer alan her bir madde için 3 denemeye yer verilmiştir.

İletişim işlevleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda yer alan maddeler (Talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama) çocuğun uygulamacı ile oyunu sırasında değerlendirilmiştir. İkinci kısımda yer alan maddeler (Sosyal içerik) ise çocuğa birincil bakım veren kişilerle görüşme yapılarak bilgi alınmıştır.

Tablo 9.

İletişim İşlevleri (Talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama) Gözlem Kategorileri

Bağlam Kodu	İşlev Kodu	Bağlam	Materyaller
1	A1: Nesne Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun sevdiği oyuncağın sesini duyacağı mesafeye koyar, bekler.	Köpek
2	A1: Nesne Talep Etme	Araştırmacı, çocuğa sevdiği parçalı oyuncağı sınırlı oranda verir, bekler.	Davul-çubuk
3	A2: Eylem Talep Etme	Araştırmacı, çocuğa, sevdiği yiyeceği, çocuk tarafından açılmayan şeffaf bir kaptan sunar, bekler.	Kavanoz-Cocopops
4	A2: Eylem Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun yapamayacağı bir işe model olur sonra çocuğa verir, bekler.	Bebek-giysi
5	A3: Bilgi Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun oynadığı oyuncağın bir parçasını bir anda saklar, bekler.	İki parçalı dokunsal oyuncak
6	A3: Bilgi Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun daha önce aşına olmadığı bir nesneyi ortama koyar, bekler.	Sesli top

7		B1: Nesne Reddetme	Araştırmacı, çocuğun hoşuna gitmeyen bir nesneyi çocuğa sunar, bekler.	Araba
8		B1: Nesne Reddetme	Araştırmacı, çocuğun hoşuna gitmeyen bir yiyeceği çocuğa sunar, bekler.	Limon
9	B. Reddetme	B2: Eylem Reddetme	Araştırmacı, çocuğun hoşlandığı bir etkinliği kesintiye uğratar, bekler.	Sesli top
10		B2: Eylem Reddetme	Araştırmacı, çocuğun oynadığı bir nesneyi aniden kutuya kaldırır, bekler.	Bebek-araba
11		B3: Bilgi Reddetme	Araştırmacı, çocuğun oynadığı ve bildiği bir oyuncak farklı isimle tanımlar, bekler.	Aşına olunan oyuncak
12		B3: Bilgi Reddetme	Araştırmacı, ortama çocuğun bildiği bir nesne getirir, yanlış tanımlar, bekler.	Aşına olunan oyuncak
13		C1: Soru Cevaplama	Araştırmacı, çocuğun ilgilendiği nesneyi göstererek “Bu ne?” sorusunu sorar, bekler.	Köpeğin ayağı, başı
14		C1: Soru Cevaplama	Araştırmacı, çocuk etkinlikle ilgilenirken “Ne yapıyorsun?” sorusunu sorar, bekler.	Bebek-araba
15	C. Yanıtlama	C2: Onaylama	Araştırmacı, çocuktan biraz uzakta, onun ilgilendiği etkinlikten farklı bir etkinlik başlatır ve etkinlikle ilgili konuşur, bekler.	Davul
16		C2: Onaylama	Araştırmacı, çocuktan biraz uzakta, bir şeyler yemeye ya da şarkı söylemeye başlar, bekler.	Çocuk şarkısı-Cocopops
17		C3: Yönergeyi Takip	Araştırmacı, çocuktan bir nesneyi vermesini ister, bekler.	Bebek-araba
18		C3: Yönergeyi Takip	Araştırmacı, çocuktan, bir eylem gerçekleştirmesini ister.	Çingirak
19		D1: Durumu Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun aşına olduğu bir nesneyi eksik ya da kırık olarak çocuğa uzatır, bekler.	Davul-çubuk
20		D1: Durumu Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun aşına olduğu iki nesneden birini tanımlar, bekler.	Bardak-kaşık
21	D. Yorumlama	D2: Kişiyi Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun aşına olduğu çizgi film karakterinin sesini dinletir, bekler.	Çizgi film karakteri
22		D2: Kişiyi Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun kardeşi veya ebeveyni ile oyun oynadığı bir videonun sesini dinletir, bekler.	Ebeveyn/kardeş ile oyun videosu
23		D3: Olayı Yorumlama	Araştırmacı, oyuncak horozun sesini açar, bekler.	Köpek
24		D3: Olayı Yorumlama	Araştırmacı, çingırağı sallar, bekler.	Çingirak

Tablo 10.

İletişim İşlevleri (Sosyal içerik) Gözlem Kategorileri

Bağlam Kodu- İşlev Kodu	Örnek	Görüşme Soruları
E1. İzin İsteme	İkinci kişinin bir eylem veya nesnenin kullanımına rıza göstermesi için söylem ve eylemlerin kullanılması.	“Hadi sürelim?” “Araba ?”
E2.Selamlaşma/ Vedalaşma	İkinci kişileri talep etme ve reddetme gibi işlevler olmaksızın sosyal geleneğe uygun söylem ve eylemlerle (merhaba, güle güle, gülümseme vb) karşılaması, uğurlaması.	“Merhaba” “Nasılsın?”
Sosyal İçerik	E3. Sosyal Rutin Talebi	İkinci kişi tarafından bir sosyal etkileşimin başlatılması ya da sürdürülmesi için söylem ve eylemlerin kullanılması.
	E4. Çağırma	Uzakta ya da farklı bir ortamda olan ikinci kişinin, kendisiyle aynı ortama gelmesi için söylem ve eylemler kullanılarak (anne, baba, öğretmenim, ağlama, bağırma vb) çağırılması.
		3. Çocuğunuz bir etkinliği rutin bir şekilde devam ettirmek için talepte bulunur mu? (Örneğin; beraber hoplayarak oyun oynarken oyun bittikten sonra “hoplayalım” demesi) Nasıl ifade eder?
		4. Çocuğunuz uzakta veya farklı bir ortamda olan kişinin kendi bulunduğu ortama gelmesi için kişiyi çağırır mı? Nasıl ifade eder?

E5.	Gösteriş yapma	İkinci kişinin ilgisinin, bir nesne, eylem, bilgi talebi olmaksızın; kendisine, kendi yaptığına, oyuncuğuna, nesnesine vb söylemler ve eylemler kullanarak çekilmesi (bak, araba, bana bak vb).	“Bak” “Araba sürüyorum.”	5. Çocuğunuz söylemler ve eylemler kullanarak kendisine, kendi yaptığı eyleme, oyuncuğa veya nesneye başka kişilerin dikkatini çeker mi? Örneğin; (bak, bebek, bana bak...)
-----	----------------	---	-----------------------------	---

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Etik Kurul ve Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzni

Araştırmada, nesne sürekliliği görevleri, ortak dikkat becerileri kategorileri, iletişim işlevleri kategorileri ve TİGE’yi geliştirmiş olan araştırmacılarla yazışmalar gerçekleştirilerek kullanımına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte araştırmada yer alan veri toplama araçlarının etik açıdan uygun olduğunu belirlemek için Gazi Üniversitesi Etik Kurul iznine başvurulmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul izni alınmıştır (Ek, 2).

3.4.2. Aday Katılımcı Ailelere Erişim

Aday katılımcı ailelere Rehberlik Araştırma Müdürlükleri, Özel Özel Eğitim Kurumları ve sosyal medya aracılıklarıyla ulaşılmıştır. Katılımcı aileler öncelikli olarak İstanbul, Ankara, İzmir, Nevşehir, Konya, Eskişehir, Sakarya gibi büyük ve Ankara’ya yakın olan illerde aranmıştır. Ulaşılan her bir aile ile telefonda görüşmeler yapılarak Ankara ilinde ikamet eden ailelere çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verebilmek adına ön görüşmeler yapılmıştır. Ankara ili dışında ulaşılan ailelerde ise telefonda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılım sağlamayı kabul eden ailelere değerlendirmelerin gerçekleştirebilmesi için uygun oldukları zaman dilimleri sorularak bir değerlendirme sırası oluşturulmuştur.

3.4.3. Pilot Çalışma

Araştırmada gören ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş birer çocuk ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş bebek 24 aylık

bir kızıdır ve 6 yaşında bir kardeşe sahiptir. Katılımcı bebek ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve herhangi bir ek yetersizlik veya gelişimsel gecikme sergilememektedir. Katılımcı ile gerçekleştirilen pilot çalışma 2 farklı günde 3 oturum şeklinde düzenlenmiştir. Değerlendirme sürecinde öncelikle sırasıyla TİGE ve nesne sürekliliği görevlerine yer verilmiştir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcı bebeğin ön koşul becerilere sahip olduğu gözlemlendikten sonra diğer oturumda ortak dikkat becerileri ile oyuna yer verilmiştir. Son oturumda ise katılımcı bebeğin iletişim işlevleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın gören katılımcısı ise 36 aylık bir erkektir ve 7 yaşında bir kardeşe sahiptir. Gören katılımcı herhangi bir yetersizlik veya gelişimsel gecikme sergilememektedir. Gören çocuk ile değerlendirme süreci 2 farklı günde 3 oturum şeklinde yapılmıştır. Değerlendirmeye, öncelikle sırasıyla TİGE ve nesne sürekliliği görevleri ile başlanmıştır. Katılımcı çocuğun ön koşul becerilere sahip olduğu gözlemlendikten sonra diğer oturumda ortak dikkat becerileri ile oyuna yer verilmiştir. Son oturumda ise katılımcı çocuğun iletişim işlevleri değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanılması sürecinde çocukların yaşlarının küçük olması ve kolay yorulabilmelerine bağlı olarak 3 oturum halinde çalışma verilerinin toplanılmasına karar verilmiştir. Pilot çalışmanın ardından araştırmanın veri toplama araçları, deneme sayıları, oturumların düzenlenmesi ve materyaller üzerinde nihai kararlar verilerek araçların son hali oluşturulmuştur. Bu doğrultuda pilot çalışma sonucunda ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların görme düzeylerindeki farklılıktan ötürü nesne sürekliliği görevleri ile ortak dikkati başlatma ve yanıtlama kategorilerinin farklılaşmasına karar verilmiştir.

3.4.4. Uygulama Süreci

Araştırma 16-36 ay aralığında olan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gözlem süreci çalışmanın ekolojik geçerliliğini

sağlamak amacıyla, çocukların aşına oldukları ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda değerlendirmelerin çocukların ev ortamlarında gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. İlk olarak aday katılımcı çocukların nesne sürekliliği ve TİGE değerlendirmelerine yer verilmiştir. Araştırmacı çocukların anneleriyle görüşme yaparak TİGE’de yer alan bilgileri toplarken çocuklarla da sohbet ederek katılımcı çocukların kendine alışmasını sağlamıştır. Ardından katılımcı çocukların nesne sürekliliği görevlerini gözlemleyebilmek amacıyla oyun ortamı oluşturularak ortam düzenlenmiştir. Çocuklara nesne sürekliliği görevlerinde yer alan her bir basamak sırasıyla yöneltilmiştir.

Araştırmanın bir diğer oturumunda katılımcıların ortak dikkat becerileri ile gelişimsel oyun değerlendirmelerine yer verilmiştir. Araştırmacı katılımcılara yeni bir oyun oynayacaklarını belirterek çocukların hizasında karşılıklı yüz yüze olacak şekilde oturmuştur. Araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş olan materyaller kullanılarak ortak dikkat kategorilerinde yer alan görevler sırasıyla yöneltilmiştir. Her bir kategori öncesi ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için materyaller dokunsal olarak tanıtılmıştır. Katılımcı çocukların ortak dikkat becerilerine yönelik davranışları kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın ortak dikkat becerilerinin gözlem sürecinin tamamlanmasının ardından çocukların isteme amaçlı ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama becerileri değerlendirilmiştir. Ortak dikkati başlatma ve yanıtlamada yer alan maddeler çocuklara yöneltilirken art arda olmamasına özen gösterilmiştir. Bu açıdan her bir maddenin ardından 2 ila 3 dakikalık zaman diliminin geçmesine dikkat edilmiştir.

Oyun becerilerinin değerlendirme sürecinde araştırmacı her bir çocukla 20 dakika boyunca oyun oynamıştır. Her bir oyuncak seti 10’ar dakika olarak planlanmıştır. Oyun sürecinde araştırmacı çocukların oyunda liderliğini takip ederek çocuklarla oyun oynamıştır. Bununla birlikte araştırmacı çocukların oyun davranışlarına yönelik herhangi bir müdahale veya yönlendirme yapmamaya özen göstermiştir. Oyuna başlamadan önce ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için oyuncak setleri dokunsal olarak tanıtılmıştır. Gören çocuklar açısından herhangi bir düzenleme yapılmadan oyuncaklar önlerine konulmuştur.

Araştırmanın son oturumunda katılımcıların iletişim işlevleri incelenmiştir. Birinci kısımda yer alan iletişim işlevleri maddelerini değerlendirmeye ilişkin çocuk ile serbest oyun oynanmıştır. Oyun sırasında iletişim işlevlerindeki maddeler araştırmacı tarafından çocuklara yönlendirilerek çocukların tepkileri kayıt altına alınmıştır. Son olarak araştırmanın veri toplama sürecinin tamamında kamera aracılığıyla çocukların davranışları kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Kodlanması

Araştırmada katılımcıların ortak dikkat becerileri ile isteme amaçlı ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama, oyun becerileri ve iletişim işlevleri kodlanmıştır. Çocukların ortak dikkat becerilerine yönelik davranışlarını işaretlemek amacıyla görevlerin ve çocukların tepkilerinin yer aldığı bir gözlem formu oluşturulmuştur. Çocukların her bir göreve ait tepkileri izlenerek formun üzerinde ilgili yere işaretlenmiştir. Bu kapsamda çocukların sergiledikleri ortak dikkat becerileri görevlerine 1 puan, sergilemedikleri görevlere ise 0 puan verilerek kodlanmıştır. Araştırmada annenin çocuğu yönlendirmesi sonucunda gözlemlenen ortak dikkati paylaşma durumları kodlanmamıştır. Örneğin; “Yapboz parçaları takılırken yetişkinin ipuçlarıyla yapboz parçalarını etiketler” aşamasında annenin “Sen kedi biliyorsun, kedi nasıl ses çıkarıyordu” gibi ipuçları vermesi.

Çalışmada isteme amaçlı ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama becerilerine ilişkin çocukların yanıtlamalarını işaretlemek amacıyla gözlem formu oluşturulmuştur (Ek, 3). Katılımcıların uygulama sırasında becerilere verdikleri tepkiler formun üzerinde işaretlenmiştir. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı) becerilerinde çocukların uygulamacıya yiyecek kutusunu, içecek kabını ve oyuncağı isteme amaçlı verme durumlarında 1 puan verilmiştir. Ancak çocukların kabı atma, sesletim yapma, ağlama gibi davranışlar sergileyerek ortak dikkati başlatmaları durumunda 0 puan verilmiştir. Ortak dikkati yanıtlama becerilerinde ise, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sesin geldiği yöne doğru başını veya vücudunu çevirmesi ardından uygulamacıya doğru başını

veya vücudunu çevirmesi, gören çocukların ise uygulamacının işaret ettiği yöne doğru bakışlarını çevirmesi ve ardından tekrar uygulamacıya bakması durumunda 1 puan verilmiştir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda başını veya vücudunu hareket ettirmemesi, gören çocukların ise işaret edilen noktaya bakmaması durumunda 0 puan olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın diğer boyutunda katılımcı çocukların oyun becerileri değerlendirilmiştir. Gelişimsel oyun değerlendirilmesi kodlama kuralları alanyazında yer alan kodlama kurallarından yola çıkarak oluşturulmuştur (Lifter, 2008; Özdemir, 2019). Çocukların oyun davranışları 3 basamak izlenerek kodlanmıştır. İlk basamakta, çocukların oyun davranışları 1. oyuncak seti ve 2. oyuncak seti altında oluşum sıklığı ve çeşitleri ile birlikte not edilmiştir. Örneğin; Katılımcı çocuk 1. oyuncak seti ile oyunu sırasında 5 defa tarağı ağzına alma, 2 defa arabayı sürme davranışı göstermiştir. Bu çocuk için; tarağı ağza alma (5), arabayı sürme (2) şeklinde kodlama yazılmıştır. İkinci basamakta davranışlar bireysel olarak kategorilere ayrılmıştır. Örneğin; Ayrısız oyun: tarağı ağza alma (5), ayrımlı oyun: arabayı sürme (2). Son basamakta oyun davranışları “öğrenmiş”, “öğrenilmekte” ve “yok” olarak kodlanmıştır. Oyun davranışlarının öğrenmiş kategorisinde yer alması için en az 10 defa 4 farklı türde, öğrenilmekte kategorisi için en az 4 defa 2 farklı türde olması gerekmekte bu sayılardan daha az sergilenen oyun davranışları yok kategorisinde not edilmektedir. Örneğin; Ayrımlı oyun: 5 farklı tür- 15 defa- Öğrenmiş. Bu açıdan çocukların iki farklı oyun setinde sergiledikleri oyun becerileri not edilerek çocukların oyun davranışları kodlanmıştır (Ek, 4). Ayrıca çocukların oyun davranışlarını uygulamacı veya annenin yönlendirdiği durumlar kodlamalara dahil edilmemiştir.

Araştırmanın son basamağında katılımcı çocukların iletişim işlevleri incelenmiştir. Çocukların iletişim işlevleri birinci kısımda yer alan (Talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama) maddelere ilişkin verdikleri yanıtları belirlemek için gözlem formu oluşturulmuştur (Ek, 5). Bu kapsamda uygulamacının çocuk ile oyunu sırasında kendiliğinden çıkan iletişim işlevleri 1 puan olarak kodlanmıştır. Örneğin; çocuğun oyun

sırasında aniden kardeşinin sesini duyması ve “abi” diyerek kişiyi yorumlaması. Çalışmada çocuklar tarafından sergilenen her bir madde 1 puan olarak kodlanmıştır. Ayrıca çocukların ilgili maddeyi birden fazla sergilediği durumlarda da 1 puan olarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Çocukta gözlenmeyen durumlar ilgili madde üzerinde 0 puan olarak kodlanmıştır. Araştırmanın iletişim işlevleri ikinci kısmında yer alan maddeler (Sosyal içerik) ise çocuğa birincil bakım veren kişilerle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. İlgili maddeler aileye açık bir şekilde sorularak cevaplar alınmıştır. Ailelerin verdiği bilgiler doğrultusunda çocukların gerçekleştiği maddeler 1, gerçekleşmeyen maddeler ise 0 puan olarak kodlanmıştır (Ek, 6).

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunu tespit edebilmek amacıyla Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevlerine ilişkin dağılımı belirlemeye yönelik yapılan normallik testleri sonucunda verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılamadığı belirlenmiştir. Normallik testleri sonucunda katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri bulguları Tablo 11’de, oyun becerileri bulguları Tablo 12’de, iletişim işlevleri bulguları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 11.

Katılımcı Çocukların Ortak Dikkat Becerileri Normallik Testi Sonuçları

Puan Türü	Gruplar	Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p
Ön davranışlar	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.750	.000
	Gören çocuklar	.433	.000
Açık şekilde davranışlar	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.700	.000
	Gören çocuklar	.861	.008
Geleneksel davranışlar	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.584	.000
	Gören çocuklar	.797	.001

Ortak dikkati	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.768	.001
başlatma	Gören çocuklar	.672	.000
Ortak dikkati	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.679	.000
yanıtlama	Gören çocuklar	.236	.000

Tablo 12.

Katılımcı Çocukların Oyun Becerileri Normallik Testi Sonuçları

Puan Türü	Gruplar	Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p
Ayrımsız oyun	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.889	.045
	Gören çocuklar	.902	.045
Ayrımlı oyun	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.459	.000
	Gören çocuklar	.763	.000
Birleşimleri parçalarına ayırma	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.352	.000
	Gören çocuklar	.896	.034
Görünüm birleşimleri	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.262	.000
	Gören çocuklar	.646	.000
Genel birleşimler	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.397	.000
	Gören çocuklar	.719	.000
Kendini sembolize etme	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.345	.000
	Gören çocuklar	.901	.042
Özel fiziksel birleşimler	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.262	.000
	Gören çocuklar	.773	.000
Çocuk aracı	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.262	.000
	Gören çocuklar	.236	.000
İşlev birleşimleri	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.262	.000
	Gören çocuklar	---	---
Tek davranış sırası	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	---	---
	Gören çocuklar	---	---
Eklemeler	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.262	.000
	Gören çocuklar	.730	.000
Bebek aracı	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	---	---
	Gören çocuklar	.236	.000
Çoklu sema sırası	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	---	---
	Gören çocuklar	---	---
Sosyodramatik oyun	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	---	---
	Gören çocuklar	---	---
Tematik oyun	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	---	---
	Gören çocuklar	---	---

Tablo 13.

Katılımcı Çocukların İletişim İşlevleri Normallik Testi Sonuçları

Puan Türü	Gruplar	Shapiro-Wilk	
		İstatistik	p
Talep etme	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.737	.000
	Gören çocuklar	.771	.000
Reddetme	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.481	.000
	Gören çocuklar	.749	.000
Yanıtlama	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.672	.000
	Gören çocuklar	.815	.001
Yorumlama	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.671	.000
	Gören çocuklar	.839	.004
Sosyal içerik	Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	.718	.000
	Gören çocuklar	.849	.005

Araştırmada Shapiro-Wilk testi bulguları katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri her bir alt kategori sonuçlarının normal dağılım varsayımlarını karşılamadığını göstermiştir. Bundan dolayı araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerilerini, oyun becerilerini ve iletişim işlevlerini karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın katılımcılarını oluşturan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri, ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Kolerasyon Testi kullanılmıştır.

3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmalarda iki gözlemcinin bağımsız bir şekilde veri setleri üzerinde kodlamaları arasındaki uyum yüzdesi gözlemciler arası güvenirlik terimi olarak ifade edilmektedir (Mertens, 2009, s. 382). Gözlemciler arası güvenirlik kodlama işleminin kalitesini ölçümlemek amacıyla kullanılmaktadır (Leiva, Rios & Martínez, 2006). Bu açıdan gözlemciler arası güvenirlik farklı gözlemcilerin her maddeye aynı şekilde derecelendirme eğilimini vermektedir (Tinsley & Weiss, 2000, s. 98). Gözlemciler arası güvenirlik hesaplamaları için ikinci araştırmacının kodlayacağı çalışmalar rastgele seçilerek belirlenmelidir (Johnson & Eagly, 2014, s. 1470).

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik hesapları çocukların ortak dikkat becerileri, gelişimsel oyun değerlendirmesi ve iletişim işlevleri değerlendirmeleri üzerinden yapılmıştır. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen katılımcı çocukların gözlem verilerine yönelik video kayıtlarının %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır. Gözlem verileri Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine devam eden bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmada hesaplamalar için $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılmıştır (Kazdin, 1982). Gözlemciler arası güvenirlik sonuçları ortak dikkat becerileri (sosyal etkileşim amaçlı) 81.8 (Ranj: 2.00), ortak

dikkati başlatma ve yanıtlama 90.9 (Ranj: 1.00), oyun becerileri 86.3 (Ranj: 3.00), iletişim işlevleri 90.9 (Ranj: 1.00) olarak belirlenmiştir.

3.8. Uygulama Güvenirliği

Araştırmada katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevlerine yönelik gerçekleştirilen değerlendirmeler sırasında araştırmacı tarafından izlenen uygulama basamaklarına ilişkin Uygulama Güvenirliği Formu oluşturulmuştur (Ek, 7). Araştırmanın uygulama güvenirliliğini hesaplamak amacıyla katılımcı çocukların video kayıtlarının %30'u seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine devam eden bir araştırmacı tarafından video kayıtları izlenerek uygulama güvenirliliği verileri kodlanmıştır. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen 5 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve 6 gören çocuğun videoları üzerinde gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırmacı tarafından uygulama basamaklarına ilişkin gözlemlendi veya gözlemlenmedi şeklinde kodlanmıştır. Hesaplamalar sırasında [(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100] formülü kullanılmıştır (DiGennaro, Martens, & Kleinmann, 2007). Araştırmanın uygulama güvenirliliği ortak dikkat becerilerinde (sosyal etkileşim amaçlı) %90.9 (Ranj: 9.00), ortak dikkati başlatma ve yanıtlama becerilerinde %95.4 (Ranj: 3.00), oyun becerilerinde %93.6 (Ranj: 7.00), iletişim işlevlerinde %89.3 (Ranj: 7.00) olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri değerlendirmelerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri arasında farklılaşma olup olmadığı incelenerek analizlere ait bulgular paylaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcı grubun sergilediği ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri ve ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasındaki ilişkiler analiz edilerek sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri arasında fark var mıdır?

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 14'te, katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri Mann Whitney U testi sonuçlarına ise Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcı Çocukların Ortak Dikkat Becerileri Betimsel Analiz Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Ön davranışlar	Ağır görme	17	2.29	.58	.34	1.00	3.00	-.10	-.32
	Gören	20	2.85	.36	.13	2.00	3.00	-2.12	2.77
Açık şekilde davranışlar	Ağır görme	17	.82	1.18	1.40	.00	3.00	1.14	-.24
	Gören	20	2.25	1.16	1.35	.00	4.00	-.32	-1.10
Geleneksel davranışlar	Ağır görme	17	.52	1.00	1.01	.00	3.00	1.98	3.03
	Gören	20	2.85	.81	.66	2.00	4.00	.29	-1.39
Ortak dikkati başlatma	Ağır görme	17	.70	.91	.84	.00	3.00	1.21	.87
	Gören	20	2.35	1.03	1.08	.00	3.00	-1.42	.78

Ortak dikkati	Ağır görme	17	.47	.71	.51	.00	2.00	1.26	.39
yanıtlama	Gören	20	2.95	.22	.05	2.00	3.00	-4.47	5.00

Tablo 15.

Mann Whitney U Testi Ortak Dikkat Becerileri Sonuçları

Bağımlı değişken	Gruplar	N	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	M	U	p
Ön davranışlar	Ağır görme yet.	17	.58	13.94	237.00	-3.095	3.00	84.00	.002**
	Gören	20	.36	23.30	466.00				
Açık şekilde	Ağır görme yet.	17	1.18	12.85	218.50	-3.311	1.00	65.50	.001**
	Gören	20	1.16	24.23	484.50				
Geleneksel	Ağır görme yet.	17	1.00	10.35	176.00	-4.623	2.00	23.00	.000***
	Gören	20	.81	26.35	527.00				
Ortak dikkati başlatma	Ağır görme yet.	17	.91	11.85	201.50	-3.880	2.00	48.50	.000***
	Gören	20	1.03	25.08	501.50				
Ortak dikkati yanıtlama	Ağır görme yet.	17	.71	9.06	154.00	-5.629	3.00	11.00	.000***
	Gören	20	.22	27.45	549.00				

*p< .05, **p< .01, ***p< .001

Analiz sonuçları incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların ortak dikkat becerileri Ön Davranışlar kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.50$, Açık şekilde davranışlar kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.54$, Geleneksel davranışlar kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.76$, Ortak dikkati başlatma kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.63$ ve Ortak dikkati yanıtlama kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.92$ olarak bulunmuştur. Etki büyüklüğü $r = .10$ küçük etki, $r = .30$ orta etki, $r = .50$ büyük etki olarak ifade edilmektedir (Cohen, 1992). Bu doğrultuda ortak dikkat becerileri kategorilerinin tamamında büyük bir etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. Tablo 15 incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların ortak dikkat becerileri: Ön davranışlar ($M = 3.00$), $U = 84.00$, $p = .002$, Açık şekilde davranışlar ($M = 1.00$), $U = 65.50$, $p = .001$, Geleneksel davranışlar ($M = 2.00$), $U = 23.00$, $p = .000$, Ortak dikkati başlatma ($M = 2.00$), $U = 48.50$, $p = .000$ ve Ortak dikkati yanıtlama ($M = 3.00$), $U = 11.00$, $p = .000$ kategorilerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tablo 14'te yer alan sonuçlara bakıldığında ortak dikkat becerileri Ön davranış kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: 2.29) gören akranlarına ($\bar{X}$: 2.85) göre daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Açık davranış kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .82) gören çocuklara ($\bar{X}$: 2.25) oranla daha düşük puan aldıkları gözlenmiştir. Geleneksel davranışlar kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .52) gören çocuklara ($\bar{X}$: 2.85) oranla daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Ortak dikkati başlatma kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .70) gören çocuklara ($\bar{X}$: 2.35) oranla daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Son olarak ortak dikkati yanıtlama kategorisinde ise ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .47) gören çocuklara ($\bar{X}$: 2.95) oranla daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir.

4.2. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların oyun becerileri arasında fark var mıdır?

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların oyun becerileri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 16’da, katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri Mann Whitney U testi sonuçlarına ise Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 16.

Katılımcı Çocukların Oyun Becerileri Betimsel Analiz Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Ayrımsız oyun	Ağır görme yet.	17	138.11	78.16	6109.23	19.00	283.00	.467	-.743
	Gören	20	47.35	30.12	907.50	10.00	131.00	1.01	1.50
Ayrımlı oyun	Ağır görme yet.	17	1.58	4.00	16.00	.00	14.00	2.71	6.58
	Gören	20	15.25	8.21	67.56	5.00	34.00	1.50	1.24
Birleşimleri parçalarına ayırma	Ağır görme yet.	17	1.35	4.34	18.86	.00	18.00	3.96	16.00
	Gören	20	7.80	5.03	25.32	.00	16.00	-.161	-1.05
Görünüm birleşimleri	Ağır görme yet.	17	.23	.97	.94	.00	4.00	4.12	17.00
	Gören	20	5.45	8.14	66.26	.00	36.00	3.00	10.93
Genel birleşimler	Ağır görme yet.	17	2.23	6.55	42.94	.00	24.00	2.96	8.39
	Gören	20	5.00	7.05	49.78	.00	27.00	2.10	4.44
Kendini sembolize etme	Ağır görme yet.	17	.58	1.93	3.75	.00	8.00	3.93	15.82
	Gören	20	3.65	2.92	8.55	.00	10.00	.539	-.156
Özel fiziksel birleşimler	Ağır görme yet.	17	.05	.24	.05	.00	1.00	4.12	17.00
	Gören	20	12.80	17.31	299.74	.00	58.00	1.46	1.44
Çocuk aracılı	Ağır görme yet.	17	.00	.00	.00	.00	.00	4.12	17.00
	Gören	20	13.25	12.24	149.88	.00	39.00	.801	-.551
İşlev birleşimleri	Ağır görme yet.	17	.23	.97	.94	.00	4.00	4.12	17.00
	Gören	20	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Tek davranış sırası	Ağır görme yet.	17	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	Gören	20	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Eklemeler	Ağır görme yet.	17	.05	.24	.05	.00	1.00	4.12	17.00
	Gören	20	2.50	3.05	9.31	.00	7.00	.55	-1.62
Bebek aracılı	Ağır görme yet.	17	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	Gören	20	.20	.89	.80	.00	4.00	4.47	20.00
Çoklu sema sırası	Ağır görme yet.	17	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	Gören	20	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Sosyodramatik oyun	Ağır görme yet.	17	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	Gören	20	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Tematik oyun	Ağır görme yet.	17	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	Gören	20	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00

Tablo 17.

Mann Whitney U Testi Oyun Becerileri Sonuçları

Bağımlı değişken	Gruplar	N	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	M	U	p
Ayrımsız oyun	Ağır görme yet.	17	78.16	26.38	448.50	-3.826	69.00	44.50	.000***
	Gören	20	30.12	12.73	254.00				
Ayrımlı oyun	Ağır görme yet.	17	4.00	10.00	170.00	-4.758	10.00	17.00	.000***
	Gören	20	8.21	26.65	533.00				
Birleşimleri parçalarına ayırma	Ağır görme yet.	17	4.34	11.91	202.50	-3.834	2.00	49.50	.000***
	Gören	20	5.03	25.03	500.50				
Görünüm birleşimleri	Ağır görme yet.	17	.97	12.47	212.00	-3.808	.00	59.00	.000***
	Gören	20	8.14	24.55	491.00				
Genel birleşimler	Ağır görme yet.	17	6.55	13.79	234.50	-2.987	.00	81.50	.003**
	Gören	20	7.05	23.43	468.50				

Kendini sembolize etme	Ağır görme yet.	17	1.93	12.29	209.00	-3.699	1.00	56.00	.000***
	Gören	20	2.92	24.70	494.00				
Özel fiziksel birleşimler	Ağır görme yet.	17	.24	13.76	234.00	-3.261	.00	81.00	.001**
	Gören	20	17.31	23.45	469.00				
Çocuk aracılı	Ağır görme yet.	17	.72	10.71	182.00	-4.621	.00	29.00	.000***
	Gören	20	12.24	26.05	521.00				
İşlev birleşimleri	Ağır görme yet.	17	.97	19.59	333.00	-1.085	.00	160.00	.278
	Gören	20	.00	18.50	370.00				
Tek davranış sırası	Ağır görme yet.	17	.00	19.00	323.00	.000	.00	170.00	1.000
	Gören	20	.00	19.00	380.00				
Eklemeler	Ağır görme yet.	17	.24	14.82	252.00	-2.770	.00	99.00	.006**
	Gören	20	3.05	22.55	451.00				
Bebek aracılı	Ağır görme yet.	17	.00	18.50	314.50	-.922	.00	161.50	.357
	Gören	20	.89	19.43	388.50				
Çoklu sema sırası	Ağır görme yet.	17	.00	19.00	323.00	.000	.00	170.00	1.000
	Gören	20	.00	19.00	380.00				
Sosyodramatik oyun	Ağır görme yet.	17	.00	19.00	323.00	.000	.00	170.00	1.000
	Gören	20	.00	19.00	380.00				
Tematik oyun	Ağır görme yet.	17	.00	19.00	323.00	.000	.00	170.00	1.000
	Gören	20	.00	19.00	380.00				

*p< .05, **p< .01, ***p< .001

Çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların oyun becerileri Ayrımsız oyun kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.63$, Ayrımlı oyun kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.78$, Birleşimleri parçalarına ayırma kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.63$, Görünüm birleşimleri kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.62$, Genel birleşimler kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.49$, Kendini sembolize etme kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.60$, Özel fiziksel birleşimler kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.53$, Çocuk aracılı kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.76$, Eklemeler kategorisinde etki büyüklüğü $r = 0.45$ olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ayrımsız oyun, ayrımlı oyun, birleşimleri parçalarına ayırma, görünüm birleşimleri, kendini sembolize etme, özel fiziksel birleşimler ve çocuk aracılı kategorilerinde büyük bir etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Genel birleşimler ve eklemeler kategorilerinde ise orta büyüklükte bir etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların oyun becerileri; Ayrımsız oyun ($M = 69.00$), $U = 44.50$, $p = .000$, Ayrımlı oyun ($M = 10.00$), $U = 17.00$, $p = .000$, Birleşimleri parçalarına ayırma ($M = 2.00$), $U = 49.50$, $p = .000$, Görünüm birleşimleri ($M = .00$), $U = 59.00$, $p = .000$, Genel birleşimler ($M = .00$), $U = 81.50$, $p = .003$, Kendini sembolize etme ($M = 1.00$), $U = 56.00$, $p = .000$, Özel fiziksel birleşimler ($M = .00$), $U = 81.00$, $p = .001$, Çocuk aracılı ($M = .00$), $U = 29.00$, $p = .000$, Eklemeler ($M = .00$), $U = 99.00$, $p = .006$ kategorilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Tablo 16 incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: 138.11) ayrımsız oyun kategorisinde gören çocuklara ($\bar{X}$: 47.35) oranla daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrımlı oyun kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: 1.58) gören çocuklara ($\bar{X}$: 15.25) oranla daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Birleşimleri parçalarına ayırma kategorisinde ise ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: 1.35) gören çocuklara

($\bar{X}$: 7.80) oranla daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Görünüm birleşimlerinde yer alan sonuçlar incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .23) gören çocuklara ($\bar{X}$: 5.45) oranla daha düşük puan aldıkları gözlenmiştir. Genel birleşimler kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: 2.23) gören çocuklara ($\bar{X}$: 5.00) oranla daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Kendini sembolize etme kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .58) gören çocuklara ($\bar{X}$: 3.65) oranla daha düşük puan aldıkları gözlenmiştir. Özel fiziksel birleşimler kategorisine bakıldığında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .05) gören çocuklara ($\bar{X}$: 12.80) oranla daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Çocuk aracılı kategorisinde ise ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .00) gören çocuklara ($\bar{X}$: 13.25) oranla daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Eklemeler kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}$: .05) gören çocuklara göre ($\bar{X}$: 2.50) daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir.

4.3. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların iletişim işlevleri arasında fark var mıdır?

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların iletişim işlevleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 18’de, katılımcı çocukların iletişim işlevleri Mann Whitney U testi sonuçlarına ise Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 18.

Katılımcı Çocukların İletişim İşlevleri Betimsel Analiz Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Varyans	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Talep etme	Ağır görme	17	1.47	2.06	4.26	.00	6.00	1.35	.85
	Gören	20	4.40	2.06	4.25	.00	6.00	-1.16	.28
Reddetme	Ağır görme	17	4.29	.68	.47	4.00	6.00	2.17	3.45
	Gören	20	5.10	.91	.83	4.00	6.00	-.21	-1.85
Yanıtlama	Ağır görme	17	1.05	1.71	2.93	.00	5.00	1.67	1.74
	Gören	20	5.00	1.07	1.15	3.00	6.00	-.56	-1.06
Yorumlama	Ağır görme	17	1.11	1.86	3.48	.00	6.00	1.63	1.77
	Gören	20	3.25	1.97	3.88	.00	6.00	.11	-.91
Sosyal İçerik	Ağır görme	17	1.88	1.31	1.73	1.00	5.00	1.35	.64
	Gören	20	3.85	1.08	1.18	2.00	5.00	-.48	-1.00

Tablo 19.

Mann Whitney U Testi İletişim İşlevleri Sonuçları

Bağımlı değişken	Gruplar	N	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	M	U	p
Talep etme	Ağır görme yet.	17	2.06	12.47	212.00	-3.497	3.00	59.00	.000***

	Gören	20	2.06	24.55	491.00				
Reddetme	Ağır görme yet.	17	.68	14.24	242.00	-2.779	4.00	89.00	.005**
	Gören	20	.91	23.05	461.00				
Yanıtlama	Ağır görme yet.	17	1.71	10.12	172.00	-4.700	4.00	19.00	.000***
	Gören	20	1.07	26.55	531.00				
Yorumlama	Ağır görme yet.	17	1.86	13.06	222.00	-3.171	2.00	69.00	.002**
	Gören	20	1.97	24.05	481.00				
Sosyal İçerik	Ağır görme yet.	17	1.31	11.71	199.00	-3.869	3.00	46.00	.000***
	Gören	20	1.08	25.20	504.00				

*p< .05, **p< .01, ***p< .001

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların iletişim işlevleri Talep etme kategorisinde etki büyüklüğü $r= 0.57$, Reddetme kategorisinde etki büyüklüğü $r= 0.45$, Yanıtlama kategorisinde etki büyüklüğü $r= 0.77$, Yorumlama kategorisinde etki büyüklüğü $r= 0.52$, Sosyal içerik kategorisinde etki büyüklüğü $r= 0.63$ olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde talep etme, yanıtlama, yorumlama ve sosyal içerik kategorilerinde büyük bir etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Reddetme kategorisinde ise orta büyüklükte bir etki büyüklüğü olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların iletişim işlevlerinin; Talep etme ($M= 3.00$), $U= 59.00$, $p= .000$, Reddetme ($M= 4.00$), $U= 89.00$, $p= .005$, Yanıtlama ($M= 4.00$), $U= 19.00$, $p= .000$, Yorumlama ($M= 2.00$), $U= 69.00$, $p= .002$ ve Sosyal içerik ($M= 3.00$), $U=46.00$, $p= .000$ kategorilerinde anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır. Tablo 18 incelendiğinde talep etme kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}: 1.47$) gören çocuklara ($\bar{X}: 4.40$) oranla daha düşük puan aldıkları görünmüştür. Reddetme kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}: 4.29$) gören çocuklara ($\bar{X}: 5.10$) oranla daha düşük puan aldıkları saptanmıştır. Yanıtlama kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}: 1.05$) gören çocuklara ($\bar{X}: 5.00$) oranla daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Yorumlama kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}: 1.11$) gören çocuklara ($\bar{X}: 3.25$) oranla daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Sosyal içerik kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ($\bar{X}: 1.88$) gören çocuklara ($\bar{X}: 3.85$) oranla daha düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?

4.4.1. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelenerek Tablo 20’de sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 20.

Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişki

		Basit oyun	Birleşimler	Sembol öncesi	Sembolik
	r	.190	.596	.598	.472
Ön davranış	p-değeri	.465	.012*	.011*	.056
	r	.512	.592	.603	.588
Açık şekil	p-değeri	.036*	.012*	.010*	.013*
	r	.126	.535	.785	.116
Geleneksel	p-değeri	.630	.027*	.000*	.657
Ağır görme	r	.346	.599	.485	.389
Başlatma	p-değeri	.174	.011*	.049*	.122
	r	.250	.373	.614	.066
Yanıtlama	p-değeri	.334	.141	.009*	.801

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sergiledikleri ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiye Spearman Kolerasyon Testi ile bakılmıştır. Bu testin sonucunda katılımcı çocukların ön davranışları ile birleşimler kategorisi ($p = .012$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ön davranış puanları arttıkça birleşimler puanları artmaktadır. Ön davranış katılımcı puanlarının ($r = .596$) birleşimler kategorisi puanlarının ($r^2 = .35$) %35’ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ön davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %35’inin birleşimlerden kaynaklanmaktadır. Çocukların Ön davranışları ile sembol öncesi ($p = .011$) kategorisi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcı çocukların ön davranış puanları arttıkça sembol öncesi puanları artmaktadır. Ön davranış katılımcı puanlarının ($r = .598$) sembol öncesi kategori puanlarının ($r^2 = .35$) %35’ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ön davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %35’i sembol öncesinden kaynaklanmaktadır. Ortak dikkat becerilerinden açık şekilde davranış kategorisi ile basit oyun ($p = .036$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış puanları arttıkça basit oyun puanları artmaktadır. Açık şekil katılımcı puanları ($r = .512$) basit oyun puanlarının ($r^2 = .26$) %26’sını oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %26’sı basit oyundan

kaynaklanmaktadır. Açık şekilde davranış kategorisi ile birleşimler arasında ($p = .012$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça birleşim puanları artmaktadır. Açık şekil katılımcı puanları ($r = .592$) birleşimler puanlarının ($r^2 = .35$) %35'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %35'i birleşimlerden kaynaklanmaktadır. Açık şekilde davranış kategorisi ile sembol öncesi arasında ($p = .010$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça sembol öncesi puanları artmaktadır. Açık şekil katılımcı puanları ($r = .603$) sembol öncesi puanlarının ($r^2 = .36$) %36'sını oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %36'sı sembol öncesinden kaynaklanmaktadır. Açık şekilde davranış kategorisi ile sembolik arasında ($p = .013$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça sembolik puanları artmaktadır. Açık şekil katılımcı puanları ($r = .588$) sembolik puanlarının ($r^2 = .34$) %34'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %34'ü sembolik kategorisinden kaynaklanmaktadır. Geleneksel kategorisi ile birleşimler arasında ($p = .027$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça birleşimler puanları artmaktadır. Geleneksel katılımcı puanları ($r = .535$) birleşimler puanlarının ($r^2 = .28$) %28'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda geleneksel kategorisi puanlarındaki değişimin %28'i birleşimler kategorisinden kaynaklanmaktadır. Geleneksel kategorisi ile sembol öncesi arasında ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça sembol öncesi puanları artmaktadır. Geleneksel katılımcı puanları ($r = .785$) sembol öncesi puanlarının ($r^2 = .61$) %61'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda geleneksel kategorisi puanlarındaki değişimin %61'i sembol öncesi kategorisinden kaynaklanmaktadır. Ortak dikkati başlatma kategorisi ile birleşimler arasında ($p = .011$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça birleşimler puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .373$) birleşimler puanlarının ($r^2 = .14$) %14'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %14'ü birleşimler kategorisinden kaynaklanmaktadır. Ortak dikkati başlatma kategorisi ile sembol öncesi arasında ($p = .049$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça sembol öncesi puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .485$) sembol öncesi puanlarının ($r^2 = .23$) %23'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %23'ü sembol öncesi kategorisinden

kaynaklanmaktadır. Yanıtlama kategorisi ile sembol öncesi arasında ($p = .009$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtlama kategorisi puanları arttıkça sembol öncesi puanları artmaktadır. Yanıtlama katılımcı puanları ($r = .614$) sembol öncesi puanlarının ($r^2 = .37$) %37'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar doğrultusunda yanıtlama kategorisi puanlarındaki değişimin %37'si sembol öncesi kategorisinden kaynaklanmaktadır.

4.4.2. Gören çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmada gören çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelenerek Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Gören Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişki

		Basit oyun	Birleşimler	Sembol öncesi	Sembolik
Gören	Ön davranış	r	.216	.228	.279
		p-değeri	.361	.334	.234
	Açık şekil	r	-.168	.458	.252
		p-değeri	.479	.042*	.284
	Geleneksel	r	-.078	.306	.116
		p-değeri	.745	.190	.625
	Başlatma	r	-.300	-.186	.524
		p-değeri	.199	.433	.018*
	Yanıtlama	r	-.096	-.022	.168
		p-değeri	.686	.927	.478
					.139

Araştırmada gören çocukların ortak dikkat becerileri ve oyun becerileri arasındaki ilişki Spearman Kolerasyon Testi ile analiz edilmiştir. Bu testin sonucunda gören katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile birleşimler ($p = .042$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gören çocukların açık şekilde davranış puanları arttıkça birleşimler puanları artmaktadır. Açık şekil davranışlar katılımcı puanları ($r = .458$) birleşimler kategorisi puanlarının ($r^2 = .20$) %20'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %20'si birleşimlerden kaynaklanmaktadır. Gören katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile sembolik ($p = .002$) anlamlı ve

pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gören çocukların açık şekilde davranış puanları arttıkça sembolik puanları artmaktadır. Açık şekil davranışlar katılımcı puanları ($r = .641$) sembolik kategorisi puanlarının ($r^2 = .41$) %41'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %41'i sembolikten kaynaklanmaktadır. Gören katılımcı çocukların geleneksel davranış kategorisi ile sembolik ($p = .002$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gören çocukların geleneksel davranış puanları arttıkça sembolik puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .643$) sembolik kategorisi puanlarının ($r^2 = .41$) %41'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %41'i sembolikten kaynaklanmaktadır. Gören katılımcı çocukların ortak dikkati başlatma kategorisi ile sembol öncesi ($p = .018$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gören çocukların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça sembol öncesi puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .524$) sembol öncesi kategorisi puanlarının ($r^2 = .27$) %27'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %27'si sembol öncesinden kaynaklanmaktadır.

4.5. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?

4.5.1. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri analiz sonuçlarına Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile İletişim İşlevleri Arasındaki İlişki

		Talep	Reddetme	Yanıtlama	Yorum	Sosyal
Ön davranış	r	.656	.596	.708	.507	.327
	p-değeri	.004*	.012*	.001*	.017*	.200
Açık şekilde	r	.723	.617	.842	.806	.559
	p-değeri	.001*	.008*	.000*	.000*	.020*
Geleneksel	r	.515	.466	.747	.407	.395
	p-değeri	.034*	.060	.001*	.105	.117

Ağır görme yet	OD. Başlatma	r	.864	.621	.617	.456	.545
		p-değeri	.000*	.008*	.008*	.066	.024*
	OD. Yanıtlama	r	.222	.304	.378	.575	.200
		p-değeri	.392	.236	.134	.016*	.441

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sergilediği ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasındaki ilişki Spearman Kolerasyon Testi ile belirlenmiştir. Analiz sonuçları ağır görme yetersizliğinden çocukların ön davranış kategorisi ile talep etme ($p = .004$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ön davranış puanları arttıkça talep etme puanları artmaktadır. Ön davranış katılımcı puanları ($r = .656$) talep etme kategorisi puanlarının ($r^2 = .43$) %43'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ön davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %43'ü talep etmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ön davranış kategorisi ile reddetme ($p = .012$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ön davranış puanları arttıkça reddetme puanları artmaktadır. Ön davranış katılımcı puanları ($r = .596$) reddetme kategorisi puanlarının ($r^2 = .35$) %35'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ön davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %35'i reddetmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ön davranış kategorisi ile yanıtlama kategorisi ($p = .001$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ön davranış puanları arttıkça yanıtlama puanları artmaktadır. Ön davranış katılımcı puanları ($r = .708$) yanıtlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .50$) %50'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ön davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %50'si yanıtlamadan kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ön davranış kategorisi ile yorumlama ($p = .017$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ön davranış puanları arttıkça yorumlama puanları artmaktadır. Ön davranış katılımcı puanları ($r = .507$) yorumlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .25$) %25'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ön davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %25'i yorumlamadan kaynaklanmaktadır.

Ağır görme yetersizliğinden çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile talep etme ($p = .001$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça talep etme puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .723$) talep etme kategorisi puanlarının ($r^2 = .52$) %52'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %52'si talep etmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile reddetme ($p = .008$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların açık şekilde

davranış puanları arttıkça reddetme puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .617$) reddetme kategorisi puanlarının ($r^2 = .38$) %38'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %38'i reddetmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile yanıtlama kategorisi ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça yanıtlama puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .842$) yanıtlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .70$) %70'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %70'i yanıtlamadan kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile yorumlama ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça yorumlama puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .806$) yorumlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .64$) %64'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %64'ü yorumlamadan kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile sosyal içerik ($p = .020$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça sosyal içerik puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .559$) sosyal içerik kategorisi puanlarının ($r^2 = .31$) %31'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %31'i sosyal içerikten kaynaklanmaktadır. Geleneksel davranış kategorisi ile talep etme ($p = .034$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça talep etme puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .515$) talep etme kategorisi puanlarının ($r^2 = .26$) %26'sını oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %26'sı talep etmeden kaynaklanmaktadır. Geleneksel davranış kategorisi ile yanıtlama ($p = .001$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça yanıtlama puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .747$) yanıtlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .55$) %55'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %55'i yanıtlamadan kaynaklanmaktadır. Ağır görme yetersizliğinden çocukların ortak dikkati başlatma ile talep etme ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça talep etme puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .864$) talep etme kategorisi puanlarının ($r^2 = .74$) %74'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati başlatma kategorisi

puanlarındaki değişimin %74'ü talep etmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ortak dikkati başlatma kategorisi ile reddetme ($p = .008$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça reddetme puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .621$) reddetme kategorisi puanlarının ($r^2 = .38$) %38'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %38'i reddetmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ortak dikkati başlatma kategorisi ile yanıtlama kategorisi ($p = .008$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça yanıtlama puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .617$) yanıtlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .38$) %38'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %38'i yanıtlamadan kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ortak dikkati başlatma kategorisi ile sosyal içerik ($p = .024$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça sosyal içerik puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .545$) sosyal içerik kategorisi puanlarının ($r^2 = .29$) %29'unu oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %29'unu sosyal içerikten kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ortak dikkati yanıtlama kategorisi ile yorumlama ($p = .016$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ortak dikkati yanıtlama puanları arttıkça yorumlama puanları artmaktadır. Ortak dikkati yanıtlama katılımcı puanları ($r = .575$) yorumlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .33$) %33'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati yanıtlama kategorisi puanlarındaki değişimin %33'ü yorumlamadan kaynaklanmaktadır.

4.5.2. Gören çocukların ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmada gören çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelenerek Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Gören Çocukların Ortak Dikkat Becerileri ile İletişim İşlevleri Arasındaki İlişki

		Talep	Reddetme	Yanıtlama	Yorum	Sosyal
Ön davranış	r	.391	.196	.142	.223	-.038
	p-değeri	.088	.407	.551	.344	.874
	r	.198	.781	.775	.639	.622

	Açık şekilde	p-değeri	.403	.000*	.000*	.002*	.003*
		r	.211	.537	.734	.474	.705
Gören	Geleneksel	p-değeri	.373	.015*	.000*	.035*	.001*
	OD. Başlatma	r	.880	.102	-.174	-.024	.160
		p-değeri	.000*	.670	.462	.922	.502
	OD. Yanıtlama	r	-.214	.043	.232	.000	.207
		p-değeri	.366	.857	.324	1.000	.381

Araştırmanın gören çocuklarda ortak dikkat becerileri ve iletişim işlevleri arasındaki ilişki Spearman Kolerasyon Testi uygulanarak saptanmıştır. Gören çocukların açık şekilde davranış kategorisinde reddetme ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça reddetme puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .781$) reddetme kategorisi puanlarının ($r^2 = .60$) %60'ını oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %60'ı reddetmeden kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile yanıtlama kategorisi ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça yanıtlama puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .775$) yanıtlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .60$) %60'ını oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %60'ı yanıtlamadan kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile yorumlama ($p = .002$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça yorumlama puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .639$) yorumlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .40$) %40'ını oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %40'ı yorumlamadan kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların açık şekilde davranış kategorisi ile sosyal içerik ($p = .003$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların açık şekilde davranış puanları arttıkça sosyal içerik puanları artmaktadır. Açık şekilde davranış katılımcı puanları ($r = .622$) sosyal içerik kategorisi puanlarının ($r^2 = .38$) %38'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde açık şekilde davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %38'i sosyal içerikten kaynaklanmaktadır. Geleneksel davranış kategorisi ile reddetme ($p = .015$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça reddetme puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .537$) reddetme kategorisi puanlarının ($r^2 = .28$) %28'ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %28'i reddetmeden

kaynaklanmaktadır. Geleneksel davranış kategorisi ile yanıtlama ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça yanıtlama puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .734$) yanıtlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .53$) %53'ünü oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %53'ü yanıtlamadan kaynaklanmaktadır. Geleneksel davranış kategorisi ile yorumlama ($p = .035$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça yorumlama puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .474$) yorumlama kategorisi puanlarının ($r^2 = .22$) %22'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %22'si yorumlamadan kaynaklanmaktadır. Geleneksel davranış kategorisi ile sosyal içerik ($p = .001$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların geleneksel davranış puanları arttıkça sosyal içerik puanları artmaktadır. Geleneksel davranış katılımcı puanları ($r = .705$) sosyal içerik kategorisi puanlarının ($r^2 = .49$) %49'unu oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde geleneksel davranış kategorisi puanlarındaki değişimin %49'u sosyal içerikten kaynaklanmaktadır. Katılımcı çocukların ortak dikkati başlatma ile talep etme ($p = .000$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ortak dikkati başlatma puanları arttıkça talep etme puanları artmaktadır. Ortak dikkati başlatma katılımcı puanları ($r = .880$) talep etme kategorisi puanlarının ($r^2 = .77$) %77'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyanslar incelendiğinde ortak dikkati başlatma kategorisi puanlarındaki değişimin %77'si talep etmeden kaynaklanmaktadır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 16-36 ay aralığında olan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Buna ek olarak araştırmada katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri ve ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde katılımcıların sergilediği ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevlerine yönelik elde edilen sonuçlar tartışılarak ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Ortak Dikkat Becerileri Farklılıkları

Araştırma kapsamında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri arasında fark olup olmadığı karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların sergilediği ortak dikkat becerileri ön davranışlar, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları, geleneksel ortak dikkat davranışları, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerilerinin farklılaştığı ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların tüm ortak dikkat becerileri kategorilerinde gören akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinde kritik derecede belirgin bir gecikmenin gözlenip gözlenmediği incelenmiştir. Bu konuda araştırmacıların iki farklı görüşe sahip oldukları kaydedilmiştir. Bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişiminde gecikmelerin söz konusu olduğunu savunmuştur (Bigelow, 2003; Preisler, 1991; Ross, 2017). Diğer taraftan bazı araştırmacılar ise bu çocukların ortak dikkat becerileri gelişiminde gecikmelerin olmadığını, ancak gören akranlardan daha

farklı davranışlarla ortak dikkat becerilerini ortaya koyduklarını rapor etmiştir (Alfaro, 2015; Herrera, 2015). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ise ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinin gören akranlarına oranla daha sınırlı olduğu göstermiştir. Bu noktada alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerinde gecikmelerin söz konusu olduğuna dikkat çeken çalışmaları destekler niteliktedir (Bigelow, 2003; Preisler, 1991; Ross, 2017). Nitekim Preisler (1991) çalışmasında 3 ila 12 ay arasındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin anneleri ile ortak dikkat ve ortak etkinlikler paylaşma becerilerinde sınırlılıklar sergilediklerini göstermiştir. Benzer şekilde Dale vd. (2014) 10 ila 40 aylık görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin ebeveynleriyle oyun sırasında deneyim ve ilgi paylaşma olasılıklarının düşük olduğunu ve bu açıdan ortak dikkat becerilerinde sınırlılıklar olduğunu göstermiştir. Tadic vd. (2009) ise görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi dönemde çocukların gören akranlarına oranla bir yetişkine yönelik dikkati başlatma ve sürdürmede sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Alanyazında, bebeklerin başkalarıyla iletişim kurmak için sembolleri ve dili kullanmayı öğrenmeden önce insanlarla bilgi paylaşmayı öğrendikleri, bunu gerçekleştirirken başkalarıyla görsel-mekansal dikkatlerini bir nesne veya bir olaya koordine ettikleri vurgulanmaktadır (Mundy, 2016, s. 41). Bu bağlamda görme duyusunun diğer duyulardan gelen bilgileri birleştirmeye hizmet etmekte olduğu bu nedenle de duyuların en önemlisi olduğu belirtilmektedir (Snow & McGaha, 2003, s. 133). Bununla birlikte görme duyusundaki sınırlılıklar, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerde gerekli fiziksel becerilere sahip olmalarına rağmen çevrelerinde hareket etmelerini sağlayacak motivasyonda güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir (Bishop, 2004, s. 66). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin motivasyon eksiklikleri ve başkalarını gözlemlemede yaşadıkları sınırlılıkların motor becerilerin gelişiminde gecikmelere neden olduğu; bu gecikmelerin ise çocukların çevrelerindeki nesneleri keşfetmelerini ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği öne sürülmektedir (Payne vd., 2010, s. 36; Pierangelo & Giuliani, 2004, s. 47). Woodhead (2005, s. 27) bebeklerin oturma, emekleme, ayakta durma gibi motor becerilerindeki gelişimlerinin yeni etkinlikler, ilişkiler ve öğrenmelere olanak sağladığını belirtmektedir. Bu noktada alanyazında gerçekleştirilen bir çalışmada yürüyen ve emekleyen bebeklerin anneleriyle etkileşimlerinin farklılaştığı, yaşla beraber nesnelerle geçirdikleri zamanın ve anneleriyle nesneleri paylaşma sıklıklarının arttığı rapor edilmiştir (Karasik, Tamis-LeMonda & Adolph, 2011). Bu araştırmada da ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların ortak dikkat becerilerinin

gören akranları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılaşmasının ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme sınırlılığının çevresiyle etkileşimlerinde motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesine bağlı olabileceği düşünülmüştür.

Diğer açıdan, araştırmacılar bebeklerin birincil bakım veren kişilerin dikkatini çekmeyi ve yanıtlamayı hızlı bir şekilde öğrendiklerini (Sheridan vd., 2011, s. 20) ve anne bebek etkileşimlerinin bebeklerin çevrelerinden bilgi edinmelerine yönelik deneyimleri elde etmeleri açısından önemini belirtmektedir (Ayers, 2003, s. 41). Böylelikle erken çocukluk döneminde kritik derece önemli olan deneyimlerin bebeklerin bilişsel ve davranışsal gelişimleri açısından da etkili olacağı vurgulanmaktadır (Rovee-Collier, 1993). Özellikle bebeklerin birincil bakım verenleri ile bakış, yüz ifadeleri, işaret etme gibi jestleri etkileşimlerinde etkili bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir (Takada, 2012, s. 59). Bu noktada gören bebeklerin yetişkinlerin göz hareketlerini takip etme ve yetişkinlerin dikkatini işaret ederek ortak ilgiye yönlendirmede sağladıkları görsel bilgilerin bebeklerin ortak dikkat ve koordineli dikkat gelişimleri açısından ön koşul niteliğinde olduğu vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2011). Oysaki alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin anneleri ile etkileşimlerinin gören çocuklardan farklılaştığını vurguladıkları görülmüştür. Bu noktada araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin anneleri ile etkileşim rutinlerini kolay bir şekilde kuramadıklarını (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 2001), anneleri ile karşılıklı etkileşimleri başlatma ve sürdürmede güçlük yaşadıklarını (İrtiş & Özdemir, 2019; Loots, Devise & Sermijn, 2003; Tröster & Brambring, 1992) rapor etmiştir. Nitekim, çocukların görme düzeylerinin anneleri ile etkileşimleri üzerinde etkisi olduğunu vurgulayan Conti-Ramsden ve Pérez-Pereira (1999), bir çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların anneleri ile etkileşimleri sırasında annelerinin daha fazla yönerge verdiğini, daha fazla konuştuğunu ve yönergelerinde daha fazla tanım kullandığını önemle belirtmişlerdir.

Yukarıda ifade edilen alanyazındaki araştırmalarda belirtildiği gibi görme düzeyinin anne bebek etkileşimlerinin niteliği ile ilişkili olduğu (Conti-Ramsden & Pérez-Pereira, 1999; İrtiş & Özdemir, 2019; Loots, Devise & Sermijn, 2003; Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 2001; Tröster & Brambring, 1992) ve görme girdisindeki yoksunluğun motor becerilerde gecikmelere neden olabileceği, buna bağlı olarak çocukların çevrelerindeki nesneleri keşfetmelerini ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyeceği tartışılmaktadır (Payne vd., 2010, s. 36; Pierangelo & Giuliani, 2004, s. 47). Alanyazında gören bebeklerin ebeveynleri ile uzağında bulunan nesneleri bakışlarıyla veya işaret ederek etkileşime girdikleri ifade edilmektedir (Yu & Smith, 2013). Bu sayede çocukların işaret etmeyi kullanarak nesneleri elde ettikleri, ulaştıkları ve

kavrama becerileri sayesinde sosyal öğrenmeleri gerçekleştirdiklerine değinilmektedir (Hopkins, 1993, s. 169). Ancak araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda görme girdisinin yoksunluğunun ulaşma davranışını olumsuz yönde etkilediğini ve bu davranışın gören çocuklardan daha geç gelişmesine neden olduğunu belirtmektedir (Lewis, 1993, s. 34). Bununla birlikte görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerde işaret etme davranışı kolun uzatılması için gerekli motor beceriler ve görünmeyen yörüngeleri tahmin edebilmek için gerekli bilişsel beceriler mevcut olmasına rağmen görsel girdinin yoksun olması nedeniyle görme engelli bebeklerin işaret parmağıyla gösteremeyebildikleri vurgulanmaktadır (Butterworth & Franco, 1993, s. 162). Son olarak görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin parmaklarını etkili bir şekilde kullanarak nesneleri incelemede yetersizlik sergiledikleri hatta bu çocukların eline bir oyuncak verildiğinde bile sınırlı ilgi gösterdikleri söylenmektedir (Welsh & Tuttle, 1997, s. 63). Bu tez çalışmasında da alanyazında tartışılan bilgiler doğrultusunda katılımcıların ortak dikkat becerilerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde çocukların görme düzeylerinin ortak dikkat becerileri gelişiminde etkili olabileceği görülmektedir.

Özetle bu araştırmanın birinci araştırma sorusuna yönelik olarak ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerilerinde farklılaştıkları görülmüştür. Araştırmada ele alınan ortak dikkat becerileri beş ana kategoriden oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ortak dikkat becerileri kategorileri şu şekilde sıralanmıştır: a) Ön davranışlar, b) Açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları, c) Geleneksel ortak dikkat davranışları, d) Ortak dikkati başlatma ve e) Ortak dikkati yanıtlama. Ön davranışlar kategorisi, çocuklarda gözlemlenen ilk ve temel düzeyde yer alan ortak dikkat becerilerini içermektedir. Bu kategori içerisinde çoğunlukla bebeklerin jestleri kullanımına yönelik ortak dikkat davranışlarına yer verilmektedir. Örneğin bebeğin nesneyle temas kurduktan sonra nesne ile ilişkili yorumlanabilecek jestler sergilemesi. İkinci kategoride ise açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları yer almaktadır. Bu kategori bebeklerin çoğunlukla dili anlama veya üretmelerini içermektedir. Örneğin ilgilenmediği bir nesneyi (isteme olarak yorumlanabilecek) etiketleme gibi. Geleneksel ortak dikkat davranışları çoğunlukla bebeğin oyun bağlamında sosyal etkileşim kurduğu nesneye yönelik paylaşımlarını içermektedir. Örneğin bebeğin nesneyi yetiştikine defalarca verip geri alması. Ortak dikkati başlatma kategorisi (isteme amaçlı) ise bebeğin nesneyi isteme amaçlı yetiştikine vermesi veya işaret etmesini içermektedir. Örneğin kapalı kaptan yiyeceği almak için yetiştikine vermesi. Ortak dikkati yanıtlama kategorisi bebeğin yetişkinin işaret ettiği noktaya doğru yönelmesi ardından yetiştikine doğru dönmesi davranışını

içermektedir. Örneğin bebeğin yetişkinin işaret ettiği sese doğru yönelmesi ardından yetişkine başını çevirmesi. Bu noktada araştırma sonuçları incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarına oranla her bir ortak dikkat becerisi kategorisinde anlamlı düzeyde düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu açıdan çocukların ön davranışlar kategorisinde farklılaşması ilk ve daha temel düzeyde ortak dikkat davranışlarında gecikme sergilediklerine işaret eder niteliktedir. Bununla birlikte açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisinde farklılaşma ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarına oranla alıcı dil ve ifade edici dilde daha sınırlı kullandıkları düşünülmektedir. Nitekim alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların alıcı dil ve ifade edici dil gelişiminde gören akranlarına oranla daha fazla zamana gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Harley vd., 1997, s. 26). Geleneksel ortak dikkat davranışlarında farklılaşma ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların bir yetişkinle sosyal etkileşim amaçlı ortak dikkat becerilerinde gören akranlarına oranla sınırlılık sergilediklerini göstermektedir. Diğer bir açıdan ortak dikkati başlatma kategorisinde farklılaşma ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların bir nesne veya eylemi istemeye yönelik jest ve ifadeleri daha sınırlı kullandıklarını düşündürmektedir. Son olarak ortak dikkati yanıtlama kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yetişkinin işaret ettiği sesin geldiği yöne doğru baş veya vücut hareketleri ile yönelerek ardından yetişkine dönme davranışında gecikme sergilediklerine işaret etmektedir. Bu tez çalışmasında katılımcıların dil eşitliği sağlanarak çocukların ortak dikkat becerileri değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmada ortak dikkat kategorileri ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yetersizlikleri göz önünde bulundurularak ele alınmıştır. Bununla birlikte çalışmada çocukların görme sınırlılıkları göz önünde bulundurularak dokunsal materyaller kullanılmıştır. Bu açıdan araştırma alanyazında 16-36 ay aralığında çocukların dil eşitliği sağlanarak ve çocukların yetersizlikleri göz önünde bulundurularak ortak dikkat gelişimlerinin incelenmesi ileri araştırmalara yönelik bir rehber niteliğinde olabileceğini göstermektedir.

Ayrıca ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarına göre ortak dikkat becerilerinde daha düşük düzeyde performans sergilemeleri katılımcıların görme düzeylerinin ortak dikkat becerilerinde önemli bir etkisi olabileceğini gösterir niteliktedir. Özellikle alanyazın incelendiğinde ortak dikkat becerilerinin pek çok gelişim alanıyla yakından ilişkili olduğu ve temeli oluşturduğu görülmektedir (Easterbrooks, 2004, s. 385; Kasari, Freeman & Paparella, 2006; Wong & Kasari, 2012). Bununla birlikte ortak dikkatin öğrenmenin temelini oluşturmanın yanı sıra sosyal katılımında bir parçası olma özelliği göstermesi açısından kritik

derecede önemli bir beceri olduğu belirtilmektedir (Mundy, 2016, s. 8). Bu çalışmanın bulguları ışığında görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin ortak dikkat, dil ve sosyal becerileri geliştirmeyi hedefleyen erken müdahalelere gereksinim duyabilecekleri (Greenaway & Dale, 2017, s.29) sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Ross (2017) tez çalışmasında görme yetersizliğinden etkilenmiş ve ek yetersizlik sergileyen çocukların ortak dikkat becerilerini JASPER (Joint Attention Symbolic Play Engagement Regulation) programı uygulamaları ile destekleyerek etkili bir müdahale olduğunu rapor etmiştir. Ancak bu araştırmanın ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve ek yetersizlik sergilemeyen katılımcılardan oluşturulduğu göz önünde bulundurulduğunda erken müdahale kapsamında bu çocukların desteğe gereksinimleri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve ek yetersizlik sergilemeyen çocukların ortak dikkat becerilerinde erken müdahalenin etkililiğinin ileri araştırmalar aracılığıyla belirlenebileceği düşünülmektedir.

5.2. Oyun Becerileri Farklılıkları

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların oyun becerilerinde farklılaşma olup olmadığı karşılaştırma yapılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların oyun davranışları gelişimsel olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların oyun davranışları GOD (Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi) kategorileri kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların oyun davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla kategoriler puanlanarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrımsız oyun, ayrımlı oyun, birleşimleri parçalarına ayırma, görünüm birleşimleri, genel birleşimler, kendini sembolize etme, özel fiziksel birleşimler, çocuk aracılı ve eklemeler kategorilerinde farklılaştığını göstermiştir. Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ayrımsız oyun kategorisinde gören akranlarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrımsız oyun kategorisi en temel oyun davranışı olarak, çocukların tüm objeler ile aynı davranışı sergiledikleri (örneğin; ağza alma, masaya vurma) oyun davranışı olarak tanımlanmaktadır (Lifter, 2000). Buna karşın gören çocukların ayrımlı oyun, birleşimleri parçalarına ayırma, görünüm birleşimleri, genel birleşimler, kendini sembolize etme, özel fiziksel birleşimler, çocuk aracılı ve eklemeler kategorilerinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara oranla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları bulgulanmıştır.

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda oyun becerilerine yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları incelendiğinde gören akranlarından farklılaştığını rapor eden çalışmalar mevcuttur (Aslan vd., 2015; Celeste, 2006; Crocker & Orr, 1996; Erwin, 1993;

Karakaşoğlu & Özdemir, 2021; Lang vd., 2017; Şahin & Özdemir, 2015; Tröster & Bambring, 1994; Warren, 1994, s. 50). Mevcut araştırmalarda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun davranışlarını inceleyen çalışmaların uygulama, farklı oyun kategorileriyle değerlendirme gibi farklı şekillerde ele aldıkları görülmektedir. Bu tez çalışmasında Karakaşoğlu ve Özdemir (2021) araştırmasıyla benzer olarak ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların oyun davranışları GOD aracı kullanılarak ve katılımcıların dil bilişsel gelişim düzeyleri eşitlenerek incelenmiştir. Karakaşoğlu ve Özdemir (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 48-72 ay döneminde yer alan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve az gören çocukların oyun davranışları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların sembolik oyun kategorilerinden çoklu şema sırası, sosyodramatik oyun ve tematik oyun kategorilerinde farklılıklar sergiledikleri rapor edilmiştir. Bu açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sembolik oyun becerilerinin gören akranlarına oranla sınırlı olduğu, oyun davranışlarının tür ve sıklığının daha düşük çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların oyun davranışlarının görme düzeylerine bağlı olarak farklılaştığı ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların az gören ve gören akranlarına oranla çoklu şema sırası oyun kategorisinde anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir (Karakaşoğlu & Özdemir, 2021).

Alanyazındaki araştırmalarda yer alan uygulamalar incelendiğinde bazı araştırmacıların çocukların oyun davranışlarını ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelediği (Tröster & Bambring, 1994; Lang vd., 2017) bazı araştırmacıların ise birebir araştırmacı katılımcı oyun uygulamalarına yönelik gerçekleştiği görülmektedir (Aslan vd., 2015; Karakaşoğlu & Özdemir, 2021; Crocker & Orr, 1996). Diğer taraftan bazı araştırmacıların çocukların oyun becerilerini bilişsel gelişim boyutu ile değerlendirerek işlevsel oyun, işlevsel olmayan oyun, sembolik oyun kategorileri ile ele aldıkları (Aslan vd., 2015; Şahin & Özdemir, 2015) bazı araştırmacıların ise çocukların oyun becerilerinin sosyal gelişim boyutu ile değerlendirerek yalnız oyun, paralel oyun, beraber oyun gibi kategoriler ile inceledikleri gözlenmiştir (Celeste, 2006; Crocker & Orr, 1996). Benzer şekilde yukarıda yer alan alanyazındaki araştırmalar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerinin gören çocuklara oranla tür ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun davranışlarının daha sınırlı olduğunu (Aslan vd., 2015; Crocker & Orr, 1996; Lang vd., 2017; Şahin & Özdemir, 2015) göstermiştir.

Oyun becerileri gelişim sırasında bebeklerin öncelikle oyunlarında nesnelerle atma, ağza alma veya ele alma gibi ayırım gözetmeksizin aynı eylemleri gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Lifter, 2008, s. 305). İlerleyen süreçte çocuklar nesneleri fiziksel görünüm, işlev ve

özelliklerine uygun olarak kullanmaya başlamakta, ardından oyunlarına bir nesneyi taklit ediyormuş gibi kendisi ile ilişkilendirerek veya bilinen eylemleri başka nesnelere genişletme yaparak oyun davranışları sergilemektedir (Lifter vd., 2005). Çocuklar sembolik oyunun erken aşamasında oyuncak bir bebeği besleyebilir, sonraki aşamada oyuncak bebeği, kendisini ve ebeveynlerini art arda besleyebilmekte, bir sonraki aşamada ise oyuncak bebeği besleyebilmekte, yıkayabilmekte, üzerini örtebilmekte ve uyuması için şarkı söyleyebilmektedir (Ruff & Rothbart, 2001, s. 106). Bu çalışma sonuçlarında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların temel düzeyde sergilenen nesnelerle atma, ağza alma veya ele alma gibi ayırım gözetmeksizin aynı eylemleri gerçekleştirerek oyun oynadıkları görülmektedir. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyen bir çalışma görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların nadiren sembolik oyun oynadıkları, daha az etkileşime girdikleri ve dokunsal-işitsel oyuncakları ve oyunları tercih ettiklerini, gören çocukların ise daha erken yaşta daha karmaşık seviyelerde oyun oynayabildiklerini göstermiştir (Tröster & Bambring, 1994).

Özetle, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun gelişimlerinde benzer yaş döneminde yer alan gören akranlarına göre gecikmelerin söz konusu olabileceği görülmüştür. GOD aracının çocukların ustalaşmış oldukları oyun becerilerini belirlemeye olanak sağladığı bilinmektedir (Lifter, vd., 1993). Ayrıca bu değerlendirmeler sayesinde çocuklara öğretilmesi planlanan oyun hedeflerini belirleme açısından olanak sağladığı önemle vurgulanmaktadır (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Bu araştırma bulgularına bağlı olarak erken dönemde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların oyun becerilerini desteklenmesinin kritik derecede önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırma bulgularının erken dönemde çocukların oyun becerilerini değerlendirilerek olası risk faktörlerinin tespit edilmesine ve erken müdahale programlarının öneminin anlaşılması açısından hizmet edebileceği düşünülmektedir.

5.3. İletişim İşlevleri Farklılıkları

Araştırmanın bir diğer amacı doğrultusunda ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların iletişim işlevleri arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada katılımcı çocukların iletişim işlevleri beş farklı kategoride değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sırasında çocukların iletişim işlevlerini derinlemesine incelemek amacıyla talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama kategorileri birebir araştırmacı-çocuk oyun gözlemi sırasında, sosyal içerik kategorisi ise çocuğa birincil bakım verenleri ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş

çocukların tüm iletişim işlevleri kategorilerinde gören akranlarına oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan aldıkları görülmüştür.

Dil, talep etme, bilgi isteme, reddetme, cevap verme, yorum yapma, tartışma, muhakeme gibi iletişim işlevlerini içermektedir (Hallahan & Kauffman, 2014, s. 315; Kamhi, 1989, s. 71). İlk yıllarda bebeklerde dil becerileri genellikle ses çıkarma ve iletişim kurma ile sınırlıyken daha sonraki dönemlerde çocukların dili edindikleri ve yetişkinlerle iletişimi sürdürebildikleri gözlenmektedir (Hoot & Parmar, 1992, s. 52). Temel düzeyde dil ve iletişim, insanlara ihtiyaçlarını ifade etmeye ve sosyal etkileşim isteğini karşılamaya olanak sağlamaktadır (Garfinkle, & Kaiser, 2004, s. 121). Erken dönemde söz öncesi dönem iletişim davranışlarının gelişimi, daha sonraki iletişim becerilerinin gelişimi açısından önemli bir temel veya adım olabilmektedir (Cross, 1983). Bu noktada bebekler konuşma becerisinden önce söz öncesi iletişim becerileri ile örneğin jestlerle iletişim kurmakta böylelikle jestler söz öncesi iletişimde amaçlı iletişim davranışlarına yönelik anlam kazanabilmektedir (Tomasello, 2007). Alanyazında yer alan araştırmalar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların özellikle jest ve mimikleri anlamada sınırlılıklar sergilediğini tartışmaktadır (Payne vd., 2010, s. 36; Wolffe vd., 2000, s. 12). Bununla birlikte görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların diğer bireylerin yüz ifadelerini ve beden dilini okuma becerilerindeki sınırlılıklarının bu çocukların iletişim becerilerinin de dolaylı olarak etkilenmesine neden olabileceği vurgulanmaktadır (Wolffe, 2000). Nitekim alanyazında bir çalışmada 4-6 yaş aralığında olan az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların akranı tarafından sergilenen mutlu ve üzgün duygu ifadelerine yönelik verdikleri tepkiler karşılaştırılmıştır (Çotuk & Özdemir, 2021). Araştırma sonuçları görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarına oranla daha fazla akranının sergilediği ifadeyi görmezden geldiğini göstermiştir. Bu tez çalışmasında da ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların iletişim işlevlerini gören akranlarına oranla daha sınırlı paylaştıkları görülmüştür.

Bebeklerde ortak dikkat becerileri gelişiminin doğasını ve farklılıklarını anlama dil, sosyal beceriler ve sosyo- bilişsel gibi farklı gelişim alanlarında kritik derecede önemlidir (Mundy vd., 2007). Nitekim ortak dikkat ve sembolik oyun becerilerinin dil becerileriyle yakından ilgili olduğu ve dil gelişimini olumlu yönde desteklediği gösterilmektedir (Kasari, Paparella, Freeman & Jahromi, 2008). Araştırmada katılımcıların sosyal içerik kategorisine yönelik değerlendirilmeleri çocukların birincil bakım verenleriyle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kategoride yer alan maddeler incelendiğinde çocukların yaş gruplarının küçük olması ve araştırmacıyı yakından tanımamalarına bağlı olarak ilk görüşte sergilemeleri

beklenen selamlaşma kategorisini sergilemeyebilecekleri düşünülmüştür. Nitekim çocukların bu becerileri yakın çevresinde gösterebileceği ancak yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü gözlenememesinin çocukların bu becerilere sahip olmadıkları anlamına gelmediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle özellikle erken dönemde bebeklerin ebeveynlerine kendi ihtiyaçlarını ifade etmek için dili işlevsel amaçlı, daha sonra sesleri ve dili üretmenin etkileşimleri başlatma ve sürdürmenin bir yolu olduğunu keşfederek sosyal amaçlı kullandıkları ifade edilmektedir (Browne, 2001, s. 3).

Dilin gelişim süreci incelendiğinde başkalarıyla jestler, bakışlarla işaret etme, ifade, tonlama ile iletişim kurma ve son olarak konuşmanın görüldüğü bilinmektedir (Smidt, 2006, s. 62). Alanyazında araştırmacılar tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda görsel girdi sınırlılığının çocukların söz öncesi ve sözel dil gelişim dönemlerine bir etkisinin olup olmadığını inceledikleri görülmektedir. Genel olarak araştırmacılar tarafından görme yetersizliği olan çocukların söz öncesi iletişim (jestler, sözel olmayan ipuçlarını anlama) ve sosyal karşılıklık (sıra alma, sosyal taklit etme) gibi görsel gözlemlere bağlı olan gelişimlerinde gecikmeler sergiledikleri belirtilmektedir (Payne vd., s. 36; Salisbury, 2007, s. 77). Benzer şekilde araştırmacılar tarafından sıklıkla görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dil gelişimlerinde gecikmelerin söz konusu olabileceği ve bu çocukların dil gelişimlerinin gören akranlarına oranla en az bir yıl geriden geldiği ifade edilmektedir (Allen & Cowdery, 2014, s. 134; Coleman & Olson, 1987, s. 86). Yukarıda ifade edilen alanyazındaki incelemelerin vurgusu, görme girdisindeki sınırlılığın bu çocukların dil gelişimleri üzerinde bir etkisinin olabileceğini gösterir niteliktedir (Allen & Cowdery, 2014, s. 134; Coleman & Olson, 1987, s. 86; Payne vd., s. 36; Salisbury, 2007, s. 77). Benzer şekilde araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak bazı ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların iletişim işlevlerini değerlendirmeler sürecinde sunulan bağlama karşılık tepkisiz kalma, kendi oyununa devam etme, başka oyuncaklarla ilgilenme gibi davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Özetle, araştırmanın ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören katılımcılarının iletişim işlevlerini karşılaştırmaya yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda ağır görme yetersizliği olan çocukların iletişim işlevlerinin gören akranlarından farklılaştığı gözlenmiştir. Bu konuda insanların erken çocukluk deneyimlerinin yetişkinlik dönemi gelişimleri açısından kritik derecede önemli olduğu belirtilmektedir (Reid & Willis, 1999, s. 278). Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların iletişim işlevlerini erken müdahale kapsamında desteklemenin gerekli olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada erken dönemden itibaren ebeveynlerin çocukların dil ve iletişim işlevlerini desteklemelerine

yönelik aile eğitimlerinin yapılmasının yerinde olacağı anlaşılmaktadır. Ancak aile eğitimlerinin ve erken müdahale programlarının etkililiğine yönelik incelemelerin ileri araştırmalarla yapılabileceği düşünülmektedir.

5.4. Ortak Dikkat Becerileri ve Oyun Becerileri İlişkileri

Araştırma kapsamında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören katılımcıların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Ortak dikkat becerileri kategorileri; ön davranışlar, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları, geleneksel ortak dikkat davranışları, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama ile oyun becerileri kategorileri basit oyun, birleşimler, sembol öncesi ve sembolik oyun arasında ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir.

Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar incelendiğinde, ön davranışlar ile birleşimler ve ön davranışlar ile sembol öncesi oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile basit oyun, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile birleşimler, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile sembol öncesi oyun, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile sembolik oyun arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Geleneksel ortak dikkat davranışları ile birleşimler ve geleneksel ortak dikkat davranışları ile sembol öncesi oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ortak dikkati başlatma ile birleşimler, ortak dikkati başlatma ile sembol öncesi oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ortak dikkati yanıtlama ile sembol öncesi oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları ortak dikkat becerileri kategorilerinde elde edilen başarıların özellikle sembol öncesi oyun kategorisinde bir etki oluşturduğu ifade edilebilir. Bir diğer ifadeyle, ortak dikkat becerilerinde yer alan kategorilerin tamamının sembol öncesi oyun kategorisiyle arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortak dikkat becerileri kategorilerini sergileyebilen ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sembol öncesi oyun becerilerini de sergileyebileceklerinin bir göstergesi niteliğindedir. Bu noktada sembol öncesi oyun becerileri sergileyen ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini başlatma, ortak dikkati yanıtlama ve sosyal etkileşim amaçlı ortak dikkat becerilerini kurmaları ihtimalinin yüksek olabileceği düşünülmektedir. Nitekim çocukların erken dönemde oyunlarına; kelimeler, jestler, mimikler ve dili dahil ederek çevresindeki yetişkinleri taklit etmeye, takip etmeye, etkinliklere katılmaya,

dikkat çekmeye, onay talep etmeye veya sayısız soru sormaya da devam ettikleri belirtilmektedir (Sheridan vd., 2011, s. 35). Diğer bir açıdan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerilerini desteklemenin oyun gelişimi üzerinde de olumlu yönde etkiler sağlayabileceği öngörülmektedir. Çünkü oyun yoluyla çocukların deneyimlerini paylaşabildikleri vurgulanmaktadır (Pramling-Samuelsson & Fleeer, 2009, s. 182).

Diğer taraftan alanyazında Dale, Tadic ve Sonksen (2014) tarafından yapılan çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş bebekler ve küçük çocukların (10 ile 40 aylık) oyun sırasında yetişkinlerle ortak dikkat, ilgi ve deneyimlerini paylaşma konusunda sınırlılıkları olduğu ifade edilmiştir. Bu tezin sonuçları incelendiğinde açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile basit oyun, birleşimler, sembol öncesi oyun ve sembolik oyun arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisinin tüm oyun kategorileri ile bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisi incelendiğinde; hiyerarşik olarak ortak dikkat gelişiminin ikinci basamağında yer aldığı ve bebeklerin çoğunlukla dili anlama veya üretmelerini içeren bir kategori olduğu görülmektedir. Bu kategori, temel düzeyde ortak dikkat becerileri kategorisi olarak nitelendirilebilen ön davranış kategorisinden sonra geliştiği ve bebeklerin yetişkinle etkileşimi sırasında sıklıkla isteme amaçlı ortak dikkat becerilerini paylaştığı kategori olarak belirtilebilmektedir. Bu kategori içerisinde yer alan basamaklara bakıldığında bebeğin oyun sırasında, a) ilgilendiği nesneyi kendiliğinden etiketleme, b) ilgilenmediği bir nesneyi etiketleme veya nesneyle yapacağı eylemi ifade etme, c) nesneyi bulmak veya manipüle etmek için yetişkinin sözlerini kullanma, d) ilgi kurduğu nesneyle ilgili yetişkinin isteklerini gerçekleştirme olarak tanımlandığı görülmektedir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisinde başarılı olmalarının oyun becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çünkü açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisinde bebeklerin sıklıkla yetişkinle isteme amaçlı bir etkileşim başlattığı ve yanıtladığı, dil becerilerini kullanarak etkileşime dahil olmaları beklenmektedir. Bebekler oyun ile kendilerini ifade edebilmekte (Axline, 1981, s. 9) ve ebeveynleriyle veya yakın çevresiyle etkileşim kurar kurmaz kendiliğinden başlayabilmektedir (Örneğin; bebeğin yetişkinin dikkatine yanıt olarak gülümsemesi, bebek ile yetişkinin ses çıkarmayı denemesi gibi) (Sheridan, Harding & Meldon-Smith, 2001, s. 7). Bu bilgi doğrultusunda ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışlarını desteklemenin çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerinde alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini de destekleyebileceğini, bu doğrultuda

oyun becerilerinin hiyerarşik olarak en temel düzeyden (basit oyun) en karmaşık düzeye (sembolik oyun) kadar olumlu yönde etki edebileceği öngörülmektedir. Özellikle araştırma sonuçlarında yer alan açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile basit oyun arasında bir ilişki olduğu dikkat çeker niteliktedir. Bu bulgu ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ayırmsız oyun becerileri sergileme aşamalarında dahi JASPER gibi erken müdahale programlarıyla çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyeceğini göstermektedir. Çünkü erken dönemden itibaren ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynarken, çocukların en temel düzeyde oyun davranışlarında yanıtlayıcı şekilde etkileşim sergilemelerinin çocukların dil, sosyal, bilişsel gibi pek çok gelişim alanını önemli ölçüde desteklediği belirtilmektedir (Mahoney & Perales, 2008).

Araştırmada, gören çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara bakıldığında; açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile birleşimler, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile sembolik oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Geleneksel ortak dikkat davranışları ile sembolik oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ortak dikkati başlatma ile sembol öncesi oyun kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak gören çocukların ortak dikkat becerileri ile sembol öncesi oyun ve sembolik oyun davranışlarıyla ilişkisi olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre gören çocukların ortak dikkat becerilerini sergilemelerinin sembol öncesi oyun ve sembolik oyun davranışlarını da sergilemelerinin beklendik yönde olduğudur. Çünkü gören çocuklar çevrelerini gözlemlene, deneme yanılma ve taklit yollarıyla öğrenmeyi sürdürmektedirler (Wall, 2006, s. 95). Bu noktada çocukların taklit etkinliklerinden türetilen semboller veya imgeleri çağrışım yapmaları oyunlarında taklit etmelerine veya hayali oyunlar oynamalarına olanak sağlamaktadır (Johnson, Christie & Yawkey, 1999, s. 68). Buna bağlı olarak gören bebeklerin çevreleriyle etkileşim içerisinde ortak dikkati paylaşma, etkili etkileşimlerle çevrelerini gözlemlene ve taklit etmelerinin daha fazla deneyim elde etmelerine ve bu nedenle çocukların oyun becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etki edebileceği görüşüne varılmaktadır.

Özetle, katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların temel düzeyde sayılabilecek açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışlarını sergilemelerinin oyun becerilerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Ancak benzer yaş döneminde olan gören çocukların ortak dikkat becerilerini sergilemelerinin sembol öncesi oyun ve sembolik oyun davranışları da

sergileyebileceklerini gösterir niteliktedir. Alanyazında bebeklerin birinci yaşlarının sonunda nesne merkezli etkinliklerine yetişkinleri dahil ederek yetişkinlerin nesnelerle, oyuncaklarla etkileşimlerini sosyal anlamlarına uygun olarak taklit etmeye başladıkları ve süreç içerisinde bebeklerin yetişkinlerle nesne merkezli etkinliklerinde jestleri kullanmayı öğrenerek ortak dikkat gelişimlerine bir temel oluşturdıkları vurgulanmaktadır (Karpov, 2005, s. 111). Bu noktada anne-bebek etkileşimlerinin gelişimsel süreçte çingırak veya sesli oyuncaklar gibi nesnelerin dahil edilmesine fırsat verecek kadar geliştiğinde etkileşimler kişilerarası ortak dikkat ve ortak eylemi içerecek şekilde genişletilebilmekte ve bu gelişim bebeklerin olayları veya nesneleri iki kişi arasında paylaşabileceğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Oates, 2005, s. 274). Alanyazında ifade edilen bilgiler doğrultusunda ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken dönemde ebeveynleriyle ortak dikkat paylaşımlarını içerecek nitelikte etkileşimlerini destekleyerek çocukların oyun becerilerini de desteklemenin mümkün olabileceği yönündedir. Bu açıdan bu tez çalışmasında yer alan sonuçların erken müdahale programlarının planlanması ve etkililiklerinin ileri araştırmalarla incelenmesi açısından bir rehber niteliğinde olabileceği düşünülmektedir.

5.5. Ortak Dikkat Becerileri ve İletişim İşlevleri İlişkileri

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ortak dikkat becerileri kategorileri; ön davranışlar, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları, geleneksel ortak dikkat davranışları, ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama ile iletişim işlevleri kategorileri talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama ve sosyal içerik kategorileri arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar incelendiğinde; ön davranışlar ile talep etme, ön davranışlar ile reddetme, ön davranışlar ile yanıtlama, ön davranışlar ile yorumlama kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile talep etme, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile reddetme, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile yanıtlama, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile yorumlama, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile sosyal içerik kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Geleneksel ortak dikkat davranışları ile talep etme, geleneksel ortak dikkat davranışları ile yanıtlama kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ortak dikkati başlatma ile talep etme,

ortak dikkati başlatma ile reddetme, ortak dikkati başlatma ile yanıtlama, ortak dikkati başlatma ile sosyal içerik kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ortak dikkati yanıtlama ile yorumlama kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gören katılımcıların ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasındaki bulgular incelendiğinde ise; açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile reddetme, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile yanıtlama, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile yorumlama, açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile sosyal içerik kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Geleneksel ortak dikkat davranışları ile reddetme, geleneksel ortak dikkat davranışları ile yanıtlama, geleneksel ortak dikkat davranışları ile yorumlama, geleneksel ortak dikkat davranışları ile sosyal içerik kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ortak dikkati başlatma ile talep etme kategorileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular, her iki katılımcı grupta çocukların açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile iletişim işlevleri kategorileri arasında ilişki olduğuna dikkat çeker niteliktedir. Diğer bir ifadeyle çocukların açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışlarını sergilemelerinin iletişim işlevleri kategorilerini de sergilemeleri kuvvetli anlamda beklendik yönde olduğudur. Açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisi çocukların bir yetişkinle aktif bir şekilde etkileşimi kurabilmelerine olanak sağladığı bu anlamda çocukların yetişkine iletişim işlevleri içerisinde yer alan talep etme, reddetme, yanıtlama, yorumlama, sosyal içerik bağlamalarını sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Örneğin; açık şekilde ortak dikkat davranışları basamaklarından biri olan çocuğun ilgilendiği nesneyi kendiliğinden etiketlemesi durumunda yetişkin tarafından talep etme olarak yorumlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü bebeklerde ortak dikkat becerileri gelişimi ve amaçlı iletişim gelişimlerinin yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bruinsma vd., 2004). Bu noktada bir çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerin ve annelerinin etkileşimde kullandıkları iletişimsel ifadeleri incelendiğinde annelerin bebeklerinin oyuncakları ağızıyla veya parmaklarıyla manipüle etmelerini ilgiyi paylaşma işareti olarak da algıladığı gösterilmiştir (Preisler, 1991).

Diğer taraftan araştırma sonuçları her iki grupta incelendiğinde gören akranlarından farklı olarak ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ön davranışlar kategorisi ile iletişim işlevleri kategorileri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ön davranış kategorisinde yer alan basamaklar incelendiğinde; örneğin, nesnelerle ilişkili jestler olarak yorumlanabilecek eylemler sergilemede çocuğun nesneyle temas kurduktan sonra nesnenin uzaklaştırılmasına karşı

koyması durumu iletişim işlevleri açısından reddetme olarak yorumlanabilmektedir. Bu kategoride ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören akranlarından farklılaşmasının görme girdisindeki sınırlılıktan ötürü olabileceği düşünülmektedir. Çünkü ön davranış kategorisi en erken ve temel ortak dikkat becerileri olarak tanımlanabilmekte ve çocukların sıklıkla bir nesneyi isteme amaçlı jestleri kullanarak ortak dikkat becerilerini sergiledikleri görülmektedir.

Özetle, alanyazında söz öncesi dönemden itibaren bebeklerin istek ve ihtiyaçlarını özellikle beden dilini kullanarak iletebildikleri ve bu davranışların “iletişimsel amaç” olarak adlandırıldığı ifade edilmektedir (Blasco, 2001, s. 109). Bu açıdan, bebeklerin istediği bir şeye ulaşamadığında işaret ederek yüksek sesle “ıh, ıh, ıh” diye göstermesi çevrelerini kontrol ederek iletişime geçebildiklerinin bir göstergesidir (Gillam & Bedore, 2000, s. 47). Benzer şekilde, bebekler reddetme, isteme ve başkalarının dikkatini çekmek amacıyla jestleri ve sesletimleri araç olarak kullanmaktadır (De Leon, 2012, s. 91). Bu noktada çocuklar işaret etmeyi kullanarak nesneleri elde etmekte, ulaşma ve kavrama becerileri sayesinde sosyal öğrenmeleri gerçekleşmektedir (Hopkins, 1993, s. 169). İlerleyen süreçte çocuklar dili tanıma, soru sorma, cevaplama, bilgi isteme, bilgi verme veya açıklama isteme gibi farklı işlevlerde konuşmalarının amacı veya niyeti ile ilişkili kullanılmaktadırlar (Bernstein, 2009, s. 9). Alanyazında ifade edildiği üzere benzer şekilde bu tez çalışmasında da her iki katılımcı grupta ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevlerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar açısından erken dönemde ortak dikkat becerilerini desteklemenin çocukların iletişim işlevleri gelişimleri üzerinde de olumlu yönde etkiler sağlayacağı öngörülmektedir.

Son olarak bu çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri değerlendirilerek gören akranları ile karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte çalışmada, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların ortak dikkat becerilerinin oyun becerileri ve iletişim işlevleri ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada katılımcı çocukların sergiledikleri beceriler dil gelişim düzeyleri eşitliği sağlanarak incelenmiştir. Bununla birlikte gören bebeklerin erken el-göz koordinasyonu sayesinde gördüğü ve istediği şeylere ulaşmaları mümkün iken görme yetersizliğinden etkilenmiş bebeklerde daha geç dönemde gelişen (birinci yaş döneminin sonunda) kulak-el koordinasyonu işitsel uyaranlara ulaşmalarını sağlamaktadır (Adelson & Fraiberg, 1974). Bu doğrultuda çalışma kapsamında katılımcıların ortak dikkat becerilerini değerlendirmeye yönelik uygulamalar sırasında dokunsal ve işitsel materyallerin kullanımına

özen gösterilmiştir. Benzer şekilde katılımcıların belirlenmesinde ön koşul niteliğinde kabul edilen nesne sürekliliği becerileri gelişimlerinde, çocukların görmelerine bağlı olarak farklı kategoriler kullanılmıştır. Çocukların ortak dikkat becerileri değerlendirmelerinde ise alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara yönelik oluşturulan kategoriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarını 16-36 ay aralığında olan ek yetersizlik veya gelişimsel gecikme sergilemeyen ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar oluşturmuştur. Ancak bu çocuklara erişimin sınırlı olması nedeniyle katılımcı sayısının azlığı bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bir diğer sınırlılık, araştırmada katılımcı çocukların ortak dikkat becerileri değerlendirilirken sadece bu becerilerin sergilenmesine bakılmış olmasıdır. Diğer bir deyişle, çocukların ortak dikkat becerilerinde yer alan kategorileri bir defa sergilemeleri durumunda başarılı kabul edilmiştir. Ancak ortak dikkat becerilerinin görülme sıklığı incelenmemiştir. Bu açıdan ortak dikkat becerilerinin sergilenme sıklığının incelenmemesi bu araştırmanın diğer bir sınırlılığını oluşturmıştır.

5.6. Öneriler

Bu tez çalışmasında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları kategorisinin tüm oyun kategorileri ile bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Gören çocukların ortak dikkat becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise, ortak dikkat becerileri ile sembol öncesi oyun ve sembolik oyun davranışlarıyla ilişkisi olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ve gören çocukların ortak dikkat becerileri ile iletişim işlevleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, benzer şekilde açık şekilde çözümlenen ortak dikkat davranışları ile iletişim işlevleri kategorileri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırma ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada görme düzeylerinin çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevleri üzerindeki etkililiğini belirleyebilmek amacıyla az gören çocuklar ile de yürütülebilir.

2. Araştırmanın katılımcılarını ağır görme yetersizliği dışında herhangi bir ek yetersizlik sergilemeyen çocuklar oluşturmuştur. İleri araştırmalarda görme yetersizliği ve ek yetersizlik sergileyen çocuklar ile araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Araştırmada değerlendirmeler araştırmacı uygulamalarına yer verilerek elde edilmiştir. Çocukların birincil bakım verenleri ile uygulamalar gerçekleştirilerek çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri veya iletişim işlevleri değerlendirilebilir.
4. Araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla daha fazla sayıda katılımcı ile değerlendirmeler gerçekleştirilebilir.
5. Araştırmada katılımcıların iletişim işlevlerini değerlendirmek amacıyla uygulamalara yer verilmiştir. İleri araştırmalarda iletişim işlevlerini doğal gözlem yolu ile değerlendirerek her iki şekilde elde edilecek sonuçlara yönelik farklılaşma olup olmadığına bakılabilir.
6. Araştırmada katılımcıların ortak dikkat becerileri anlık değerlendirmelere bağlı olarak incelenmiştir. İleri araştırmalarda çocukların ortak dikkat becerileri gelişimleri boylamsal olarak incelenebilir.
7. Elde edilen bulgular ışığında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri, oyun becerileri ve iletişim işlevlerinde kritik derecede gecikmelerin söz konusu olabileceği görülmüştür. İleri araştırmalarda gerekli müdahale programlarına yer verilerek etkililiği incelenebilir.
8. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ortak dikkat becerileri gelişimini diğer gelişim alanları ile ilişkilerine ve bu becerilerin çocuklarda nasıl destekleneceğine yönelik aile eğitimlerinin çocuklar üzerindeki etkililiği test edilebilir.

KAYNAKLAR

- Adamson, L. B., & Dimitrova, N. (2014). Joint attention and language development. In P. J. Brooks & V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp.299-303). London: Sage.
- Adelson, E., & Fraiberg, S. (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Child Development*, 45(1), 114-126.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Akhtar, N., & Herold, K. (2008). Pragmatic development. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp.572-581). New York: Oxford University.
- Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F., & Aktürk-Arı, B. (2019). *Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) El Kitabı*. Ankara: Detay.
- Alfaro, A. (2015). *Joint engagement and attachment patterns in infants with visual impairments*. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Anthony, T. L. (2009). Techniques for teaching young children with low vision and blindness. In S. A. Raver (Ed.), *Early childhood special education, 0 to 8 years: Strategies for positive outcomes* (pp. 309-335). New Jersey: Pearson.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 3-25). New York: Oxford University.

- Axline, V. G. (1981). *Play therapy*. New York: Ballantine Books.
- Ayers, M. (2003). *Mother-infant attachment and psychoanalysis: The eyes of shame*. New York: Brunner- Routledge.
- Babacan, A. (2016). *İletişim işlevleri gözlem protokolü*. Özel Eğitim Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baillargeon, R. (1986). Representing the existence and the location of hidden objects: Object permanence in 6-and 8-month-old infants. *Cognition*, 23(1), 21-41.
- Baillargeon, R., Spelke, E. S., & Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, 20(3), 191-208.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55(4), 1278-1289.
- Berk, L. E. (2002). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, D. K. (2009). The nature of language and its disorders. In D. K. Bernstein & E. Tiegerman-Farber (Eds.), *Language and communication disorders in children* (pp. 2-27). Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, D., & Seiger-Gardner, L. S. (2009). Promoting communication development. In S. A. Raver (Ed.), *Early childhood special education, 0 to 8 years: Strategies for positive outcomes* (pp. 113-148). New Jersey: Pearson.
- Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, 36(1), 71-83.
- Bigelow, A. E. (1986). The development of reaching in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 355-366.
- Bigelow, A. E. (1995). The effect of blindness on the early development of the self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 327-348). Amsterdam: Elsevier.
- Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(2), 259-275.
- Bishop, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children*. Illinois: Charles C Thomas.

- Blasco, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. USA: Allyn & Bacon.
- Bowe, F. G. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. New Jersey: Thomson Delmar Learning.
- Boyd, D. G., & Bee, H. L. (2014). *The developing child*. Edinburgh: Pearson.
- Braddock, B., & Brady, N. C. (2016). Prelinguistic communication and joint attention. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady, & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 33-49). Singapore: Springer.
- Brambling, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471-1484.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation*. London: Routledge Falmer.
- Brown, P. (2012). The cultural organization of attention. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 29-55). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Browne, A. (2001). *Developing language and literacy 3–8*. London: Paul Chapman.
- Bruce, V., Green, P. R., & Georgeson, M. A. (2010). *Visual perception: Physiology, psychology, & ecology*. New York: Psychology.
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 169-175.
- Butterworth, G. (2001). Joint visual attention in infancy. In G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 213-240). Massachusetts: Blackwell.
- Butterworth, G., & Franco, F. (1993). Motor development: Communication and cognition. In A. F. Kalverboer, B. Hopkins & R. Geuze (Eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches* (pp. 153-165). New York: Cambridge University.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 48-70). New York: Guilford.
- Carpenter, M., & Call, J. (2013). How joint is the joint attention of apes and human infants. In J. Metcalfe & H. S. Terrace (Eds.), *Agency and joint attention* (pp.49-61). New York: Oxford University.
- Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175-183.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Chang, Y. C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1436-1445.
- Charman, T. (2006). Imitation and the development of language. In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 96-117). New York: Guilford.
- Chen, D. (Ed.). (1999). *Essential elements in early intervention: Visual impairment and multiple disabilities*. New York: AFB.
- Clearfield, M. W. (2004). The role of crawling and walking experience in infant spatial memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(3), 214-241.
- Clearfield, M. W., Osborne, C. N., & Mullen, M. (2008). Learning by looking: Infants' socialmc looking behavior across the transition from crawling to walking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 297-307.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- Coleman, M., & Olson, D. (1987). Medical conditions that affect learning. In P. Knoblock (Ed.), *Understanding exceptional children and youth* (pp. 69- 97). Boston: Little Brown & Company.

- Conti-Ramsden, G., & Perez-Pereira, M. (1999). Conversational interactions between mothers and their infants who are congenitally blind, have low vision, or are sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(11), 691-703.
- Corkum, V., & Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Developmental Psychology*, 34(1), 28-38.
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady, & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 9-32). Singapore: Springer.
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady, & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 9-32). Singapore: Springer.
- Crais, E., Douglas D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 678-694.
- Crimmins, D. B., Gothelf, C. R., Rowland, C., Stillman, R. D., Linam, A., & Williams, C. (1999). Basic concepts of communication. In K. M. Huebner, J. G. Prickett, T. R. Welch & E. Joffe (Eds.), *Hand in hand essentials of communication and orientation and mobility for your students who are deaf-blind* (pp. 159-216). New York: AFB.
- Crocker, A. D., & Orr, R. R. (1996). Social behaviors of children with visual impairments enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*, 62(5), 451-462.
- Cross, D. L. (1983). *Early nonverbal communication skills, sensorimotor development, social communication, and play skills in moderately and severely retarded children*. Doctoral Dissertation, Boston University, Boston.
- Culatta, R. A., & Tompkins, J. R. (1999). *Fundamentals of special education. What every teacher needs to know*. London: Prentice Hall.
- Çotuk, H., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların duygu ifadelerine verdikleri tepkilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*, 1-21.
- Dale, N. J., Tadic, V., & Sonksen, P. (2014). Social communicative variation in 1–3-year-olds with severe visual impairment. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), 158-164.

- Dale, N., & Salt, A. (2008). Social identify autism and visual impairment in the early years. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 135-146.
- Daniel, B. (2006). Early childhood: Zero to four years. In J. Aldgate, D. Jones, W. Rose & C. Jeffery (Eds.), *The developing world of the child* (pp. 186-195). London: Jessica Kingsley.
- De Leon, L. (2012). Language socialization and multiparty participation frameworks. In A. Duranti, E. Ochs & B. B Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 81-112). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Deak, G. O., Flom, R. A., & Pick, A. D. (2000). Effects of gesture and target on 12-and 18-month-olds' joint visual attention to objects in front of or behind them. *Developmental Psychology*, 36(4), 511-523.
- Demir, F. E., & Özdemir, S. (2016a). A comparison of social skills of students with visual impairments and typically developing students. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 2(4), 85-94.
- Demir, F. E., & Ozdemir, S. (2016b). A comparison of problem behaviors of students with visual impairments and typically developing students. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 2(4), 122-131.
- Dewey, K. G., Cohen, R. J., Brown, K. H., & Rivera, L. L. (2001). Effects of exclusive breastfeeding for four versus six months on maternal nutritional status and infant motor development: results of two randomized trials in Honduras. *The Journal of Nutrition*, 131(2), 262-267.
- Dickerson, L. R., Smith, P. B., & Moore, J. E. (1997). An overview of blindness and visual impairment. In J. E. Moore, W. H. Graves & J. B. Patterson (Eds.), *Foundations of rehabilitation counseling with persons who are blind or visually impaired* (pp. 3-23). New York: AFB.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 447-461.
- Dube, W. V., MacDonald, R. P., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27(2), 197-207.

- Dukes, C., & Smith, M. (2007). *Developing pre-school communication and language*. London: Paul Chapman.
- Dunham, P. J., & Moore, C. (2014). Current themes in research on joint attention. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.15-28). New York: Psychology.
- Dünya Sağlık Örgütü (2018). *Blindness and vision impairment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> sayfasından erişilmiştir.
- Easterbrooks, S. R. (2004). Communication. In S. R. Hooper & W. Umansky (Eds.), *Young children with special needs* (pp. 372-408). New Jersey: Pearson.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles: Sage.
- Egeland, B., & Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child development*, 55(3), 753-771.
- Eisert, D., & Lamorey, S. (1996). Play as a window on child development: The relationship between play and other developmental domains. *Early Education and Development*, 7(3), 221-235.
- Emery, N. J. (2000). The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(6), 581-604.
- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87(5), 138-142.
- Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R., & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expression by neonates. *Science*, 218(4568), 179-181.
- Flom, R., & Pick, A. D. (2003). Verbal encouragement and joint attention in 18-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 26(2), 121-134.
- Flom, R., Deák, G. O., Phill, C. G., & Pick, A. D. (2004). Nine-month-olds' shared visual attention as a function of gesture and object location. *Infant Behavior and Development*, 27(2), 181-194.
- Frame, M. J. (2000). The relationship between visual impairment and gestures. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(3), 155-172.

- Franco, F. (2005). Infant pointing: Harlequin, servant of two masters. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp. 129-164). New York: Oxford University.
- Frea, W. D. & McNeerney, E. K. (2008). Early intensive applied behavior analysis intervention for autism. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christan & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 83-110). New York: Oxford University.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2011). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: McGraw-hill.
- Garfinkle, A. N., & Kaiser, A. P. (2004). Communication. In C. H. Kennedy & E. M. Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities* (pp. 120- 140). Boston: Allyn & Bacon.
- Gargiulo, R., & Kilgo, J. (2005). *Young children with special needs*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Genishi, C. (2007). Language diversity. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education an international encyclopedia* (pp. 474-477). London: Preager.
- Gillam, R. B., & Bedore, L. M. (2000). Communication across the lifespan. In R. B. Gillam, T. P. Marquardt & F. N. Martin (Eds.), *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice* (pp. 25-61). San Diego: Singular-Thomson Learning.
- Gomez, J. C. (2004). *Apes, monkeys, children, and the growth of mind*. Cambridge: Harvard University.
- Greenaway, R., & Dale, N. J. (2017). Congenital visual impairment. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics, series: Perspectives in pragmatics, philosophy & psychology* (pp. 1-45). Cham: Springer International.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education*. USA: Allyn & Bacon.
- Harley, R. K., Truan, M. B., & Sanford, L. D. (1997). *Communication skills for visually impaired learners: Braille, print, and listening skills for students who are visually impaired*. Springfield: Charles C Thomas.
- Herrera, R. R. (2015). *Communication profiles of children with profound visual impairment and their caregivers*. Doctoral Dissertation, California State University, Los Angeles.

- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. USA: Prentice Hall.
- Hirsh, R. A. (2013). Early literacy trends for children identified as at risk for school failure: Are they consistent with contemporary neuroscience and learning theory?. In L. H. Wasserman & D. Zambo (Eds.), *Early childhood and neuroscience-links to development and learning* (pp. 105-119). New York: Springer.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoot, J. L., & Parmar, R. S. (1992). Normal growth and development in children and youth. In L. M. Bullock (Ed.), *Exceptionalities in children and youth* (pp. 36-67). Boston: Allyn & Bacon.
- Hopkins, B. (1993). On faces and hands and the development of communication. In A. F. Kalverboer, B. Hopkins & R. Geuze (Eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches* (pp. 166-173). New York: Cambridge University.
- Howard, V. F., Williams, B. F., & Lepper, C. (2005). *Very young children with special needs: A formative approach for today's children*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Howard, V. F., Williams, B. F., & Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers*. Boston: Pearson.
- Howe, C (2010). *Peer groups and children's development*. Massachusetts: Wiley- BlackWell.
- Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2014). Language for Reading. In P. J. Brooks & V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp.323-326). London: Sage.
- Irie, R. (2007). Play in Japanese early childhood education. In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education an international encyclopedia* (pp. 1176-1178). London: Preager.
- Isomura, T., & Nakano, T. (2016). Automatic facial mimicry in response to dynamic emotional stimuli in five-month-old infants. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 283(1844), 1-9.

- Işıtan, H. D., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların Zihin Kuramı becerileri ile çalışma belleğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 827-842.
- Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and in autism spectrum disorder. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady, & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 50-72). Singapore: Springer.
- İrtiş, A., & Özdemir, S. (2019). Görme Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Çocuk Etkileşiminin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 409-428.
- İşlek, S. (2014). *Normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Johnson, B. T., & Eagly, A. H. (2014). Meta-Analysis of research in social and personality psychology. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 1457-1530) New York: Cambridge University.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Jones, E. J., Gliga, T., Bedford, R., Charman, T., & Johnson, M. H. (2014). Developmental pathways to autism: A review of prospective studies of infants at risk. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 39, 1-33.
- Kamhi, A. G. (1989). Language disorders in children. In M. M. Leahy (Ed.), *Disorders of communication: The science of intervention* (pp. 69-102). London: Taylor & Francis.
- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2020). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma ve birinci derece yanlış kanı atfı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1356-1373.
- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların gelişimsel oyun seviyeleri ile zihin kuramının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. 1-28.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasik, L. B., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2011). Transition from crawling to walking and infants' actions with objects and people. *Child Development*, 82(4), 1199-1209.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language from fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University.
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2004). Infant negative emotionality and attachment: Implications for preschool intelligence. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 221-229.
- Kasari, C., Brady, N., Lord, C., & Tager-Flusberg, H. (2013). Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 6(6), 479-493.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 137.
- Kaufman, D. (1993). The nature of language and its acquisition. In A. Gerber (Ed.), *Language-related learning disabilities: Their nature and treatment* (pp. 39-62). Baltimore: Paul Brookes.
- Kaufman, D. (1993). The nature of language and its acquisition. In A. Gerber (Ed.), *Language-related learning disabilities: Their nature and treatment* (pp. 39-62). Baltimore: Paul Brookes.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University.
- Kekelis, L. S., Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (2000). *Focused on: Teaching social skills to visually impaired preschoolers*. USA: AFB.

- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69(8), 101-108.
- Lang, M., Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Social-emotional competences in very young visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 29-43.
- Lees, J., & Urwin, S. (1992). *Children with language disorders*. London: Whurr.
- Leiva, F. M., Rios, F. J. M., & Martínez, T. L. (2006). Assessment of interjudge reliability in the open-ended questions coding process. *Quality and Quantity*, 40(4), 519-537.
- Lewis, V. (1993). *Development and handicap*. Massachusetts: Blackwell.
- Lewis, V., Norgate, S., Collis, G., & Reynolds, R. (2000). The consequences of visual impairment for children's symbolic and functional play. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 449-464.
- Li, L. (2013). Children's collective imagination in play: A preschooler's bilingual heritage language development. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's play and development: Cultural-historical perspectives* (pp. 107-126). New York: Springer.
- Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The Developmental Play Assessment (DPA) instrument. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228-261). New York: John Wiley and Sons.
- Lifter, K. (2008). Developmental play assessment and teaching. In J. K. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 299- 324). New York: Oxford University.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247-267.
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 139-159.
- Liszkowski, U. (2014). Pointing. In P. J. Brooks & V. Kempe (Eds.), *Encyclopedia of language development* (pp. 471-473). London: Sage.

- Loots, G., Devisé, I., & Sermijn, J. (2003). The interaction between mothers and their visually impaired infants: An intersubjective developmental perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(7), 403-417.
- Loth, E., & Gomez, J. C. (2006). *Imitation, Theory of Mind, and cultural knowledge: Perspectives from typical development and autism*, USA: Guilford.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2008). How relationship focused intervention promotes developmental learning. *Down Syndrome Research and Practice*, 49-55.
- McCartney, K., & Dearing, E. (2002). Attachment. In N. J. Salkind (Ed.), *Child development: Macmillan psychology reference series* (pp. 32-37). New York: Macmillan.
- McCathren, R. B., Warren, S. F., & Yoder, P. J. (1996). Prelinguistic predictors of later language development. In K. N. Cole, P. S. Dale & D. J. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 57-75). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2013). Gaze following and agency in human infancy. In J. Metcalfe & H. S. Terrace (Eds.), *Agency and joint attention* (pp.125-138). New York: Oxford University.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54(3), 702-709.
- Mertens, D. M. (2009). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage.
- Moore, C., & Corkum, V. (1994). Social understanding at the end of the first year of life. *Developmental Review*, 14(4), 349-372.
- Mosca, R., Kritzinger, A., & Van Der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. *South African Journal of Communication Disorders*, 62(1), 1-10.
- Mosier, W. A. (2013). Addressing the affective domain: What neuroscience says about social/emotional development in early childhood. In L. H. Wasserman & D. Zambo (Eds.), *Early childhood and neuroscience-links to development and learning* (pp. 77-104). New York: Springer.

- Mundy, P. C. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. New York: Guilford Publications.
- Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, 23(8-9), 985-997.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938-954.
- Nash, M., Lowe, J., & Palmer, T. (2011). *Developing language and communication skills through effective small group work spirals: From 3–8*. London: Routledge.
- Neaum, S. (2010). *Child development for early childhood studies*. Glasgow: SAGE
- Noll, L. M. & Harder, L. L. (2010). Visual impairment across the lifespan: neuropsychological perspectives. In J. Donders & S. J. Hunter (Eds.), *Principles and practice of lifespan developmental neuropsychology* (pp. 277-298). New York: Cambridge University.
- Oates, J. (2005). First relationships. In J. Oates, C. Wood & A. Grayson (Eds.), *Psychological development and early childhood* (pp. 253-290). London: Blackwell Publishing.
- Oudgenoeg-Paz, O., Volman, M. C. J., & Leseman, P. P. (2012). Attainment of sitting and walking predicts development of productive vocabulary between ages 16 and 28 months. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 733-736.
- Ozonoff, S., & South, M. (2004). Early social development in young children with autism: Theoretical and clinical implications. In G. Bremner, & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 565-588). England: Blackwell.
- Özdemir, S. (2019). *Zihin Kuramı Becerileri Öğretiminin Otizmli Çocukların Sosyal Yeterlilikleri Üzerine Etkisi* (Proje No. 112K276). TUBİTAK 1001, Uluslararası EU-COST Projesi.
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *A child's world: Infancy through adolescence*. New York: Mc Graw Hill.
- Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S., & Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of communication disorders*, 44(6), 569-583.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1993). Early interactional signalling: The role of facial movements. In A. F. Kalverboer, B. Hopkins & R. Geuze (Eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches* (pp. 136-152). New York: Cambridge University.
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147.
- Patz, J. A., & Dennis, C. W. (2004). Fine motor, oral motor, and self-care development. In S. R. Hooper & W. Umansky (Eds.), *Young children with special needs* (pp. 268-331). New Jersey: Pearson.
- Payne, V. G., Yan, J. H., & Block, M. (2010). *Human motor development in individuals with & without disabilities*. New York: Nova Science.
- Pérez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (2001). The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(3), 133-149.
- Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at risk children: An introduction to early childhood-special education*. USA: Love Publishing Company.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2004). *Transition services in special education: A practical approach*. USA: Allyn & Bacon.
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47.
- Pierucci, J. M., Barber, A. B., Gilpin, A. T., Crisler, M. E., & Klinger, L. G. (2015). Play assessments and developmental skills in young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(1), 35-43.

- Plomin, R., Defries, J. C., & Fulker, D. W. (2006). *Nature and nurture during infancy and early childhood*. Cambridge: Cambridge University.
- Pogrud, R. L., Strauss, F. A. (1997). Approaches to increasing assertive behavior and communication skills in blind and visually impaired persons. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *In the development of social skills by blind and visually impaired students* (pp. 181-196). New York: AFB.
- Pramling-Samuelsson, I., & Fler, M. (2009). Commonalities and distinctions across countries. In I. Pramling-Samuelsson & M. Fler (Eds.), *Play and learning in early childhood settings: international perspectives* (pp.173-190). Wisconsin: Springer.
- Preisler, G. M. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Care, Health and Development*, 17(2), 65-90.
- Preisler, G., & Palmer, C. (1989). Thoughts from Sweden: The blind child at nursery school with sighted children. *Child: Care, Health and Development*, 15(1), 45-52.
- Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2017). Transitory moments as “Affective moments of action” in toddler play. In L. Li, G. Quiñones & A. Ridgway (Eds.), *Studying babies and toddlers: Relationships in cultural contexts* (pp.175-192). Singapore: Springer.
- Racine, T. P. (2012). Getting beyond rich and lean views of joint attention. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention: New developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 21-42). Cambridge: MIT.
- Reid, J. D., & Willis, S. L. (1999). Middle age: New thoughts, new directions. In S. L. Willis & J. B. Reid (Eds.), *Life in the middle: Psychological and social development in middle age* (pp. 275-280). New York: Academic.
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. Geneva: World Health Organization.
- Robinson, M. (2010). *Understanding behaviour and development in early childhood: A guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Rochat, P. (2001). *The infant's world*. Cambridge: Harvard University.
- Roessler, J. (2005). Joint attention and the problem of other minds. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp. 230-259). New York: Oxford University.

- Ross, M. C. (2017). *Promoting joint attention in children with visual impairment: Proposing an intervention using modified strategies from joint attention symbolic play engagement regulation (JASPER)*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Rovee-Collier, C. (1993). The capacity for long-term memory in infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 2(4), 130-135.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (2001). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University.
- Salisbury, R. (Ed.). (2007). *Teaching pupils with visual impairment: A guide to making the school curriculum accessible*. London: Routledge
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Santrock, J. W. (2004). *Child development*. Boston: Mc Graw Hill.
- Sheridan, M. D., Harding, J., & Meldon-Smith, L. (2001). *Play in early childhood: From birth to six years*. London: Routledge.
- Sheridan, M. D., Howard, J., & Alderson, D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. London: Routledge.
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317.
- Shonkoff, J. P., & Richter, L. (2013). The powerful reach of early childhood development: A science-based foundation for sound investment. In P. R. Britto, P. L. Engle & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 24-34). New York: Oxford University.
- Siposova, B., & Carpenter, M. (2019). A new look at joint attention and common knowledge. *Cognition*, 189, 260-274.
- Smidt, S. (2006). *The developing child in the 21st century: A global perspective on child development*. New York: Routledge.
- Snow, C. W., & McGaha, C. G. (2003). *Infant development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Şafak, P. (2013) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

- Şahin, R., & Özdemir, S. (2015). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini artırmada genişletme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 101-123.
- Tadic, V., Pring, L., & Dale, N. (2009). Attentional processes in young children with congenital visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 311-330.
- Tadic, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705.
- Takada, A. (2012). Preverbal infant–caregiver interaction. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 56-80). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Taylor, H. B., Landry, S. H. English, L., & Barnes, M. (2010). Infants and children with spina bifida. In J. Donders & S. J. Hunter (Eds.), *Principles and practice of lifespan developmental neuropsychology* (pp. 169-182). New York: Cambridge University.
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C., & Fleming, K. K. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 863-873.
- Tinsley, H. E. A., & Weiss, D. J. (2000). Interrater reliability and agreement. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 95-124). California: Academic.
- Tomasello, M. (1995). Understanding the self as social agent. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 449-460). Amsterdam: Elsevier.
- Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. *Child Development Perspectives*, 1(1), 8-12.
- Tomasello, M. (2014). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.103-130). New York: Psychology.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.
- Torres, J. L. & Ash, M. J. (2007). Cognitive development. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of special education* (pp. 482-487). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.
- Töret, Z., & Özdemir, S. (2020). Jest kullanımının görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören yetişkinlerin leksikal ulaşım sürecine etkisinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. 1-23.
- Tröster, H. & Bambring, M. (1994). The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88(5), 421-432.
- Tröster, H., & Brambring, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants. *Child: Care, Health and Development*, 18(4), 207-227.
- Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Varol, N. (1996). *Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Karatepe.
- Vuksanovic, J., & Bjekic, J. (2013). Developmental relationship between language and joint attention in late talkers. *Research in Developmental Disabilities*, 34(8), 2360-2368.
- Wall, K. (2006). *Special needs and early years: A practitioner guide*. London: Paul Chapman.

- Walle, E. A. (2016). Infant social development across the transition from crawling to walking. *Frontiers in Psychology*, 7, 960.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. New York: Cambridge University.
- Welsh, R. L., Tuttle, D. W. (1997). Congenital and adventitious blindness. In J. E. Moore, W. H. Graves & J. B. Patterson (Eds.), *Foundations of rehabilitation counseling with persons who are blind or visually impaired* (pp. 60-79). USA: AFB.
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 44(3), 456-468.
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's play and development: Cultural-historical perspectives* (pp. 29-54). New York: Springer.
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2016). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach*. Boston: Pearson.
- Wolffe, K. E. (2000). Adults with low vision: Personal, social and independent living needs. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 322-339). New York: AFB.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., & Thomas, K. L. (2000). *Focused on: Importance and need for social skills*. New York: AFB.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2152-2161.
- Woodhead, M. (2005). Children and development. In J. Oates, C. Wood & A. Grayson (Eds.), *Psychological development and early childhood* (pp. 9-46). London: Blackwell.
- Yaşar, İ. (2019). Normal dil gelişimi gösteren çocuklar ile özgül dil bozukluğu bulunan çocukların dil kullanım bilgisinin karşılaştırılması. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 174-194.

- Young, S., Schmitz, S., Corley, R. P., & Fulker, D. W. (2001). Language and cognition. In R. N. Emde & J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change* (pp. 221-242). New York: Oxford University.
- Yu, C., & Smith, L. B. (2013). Joint attention without gaze following: Human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand coordination. *Plos One*, 8(11), e79659.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1a), 126-136.



EKLER



Ek 1. Nesne Sürekliliği Görevleri

Nesne Sürekliliği Görevleri		Materyaller	Deneme Sayısı	Skor
1. Oyuncak çocuğun üzerine konulur. Oyuncak çocuğun gövdesinin alt, üst ve orta bölümlerine konulur. Çocuğun oyunağa doğrudan ulaşması ve alması veya parmağıyla dokunması durumunda başarılı olarak kabul edilir.	a) Çocuğun üzerine sessiz bir oyuncak konulur. b) Çocuğun üzerine sesli bir oyuncak konulur.	Oyuncak bebek Çingirak	3 3	
2. Çocuğun önüne sesli bir oyuncak konulur. Çocuk oyuncak ile oynamaya başladıktan sonra oyuncak alınır ve çocuğun ulaşabileceği bir mesafede önüne konulur. Oyuncak ses çıkarmaya devam eder. Çocuğun oyunağa doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan ulaşması ancak almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Sesli top	3	
3. Sesli oyuncak sabit bir şekilde çocuğun ulaşabileceği bir mesafede tutulur. Çocuğun oyunağa doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan sesin geldiği yere ulaşması ancak oyunağı almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.	a) Çocuğun göğüs hizasında önünde gösterilir. b) Çocuğun göğüs hizasında 45 derecelik açıyla sağında ve 45 derecelik açıyla solunda gösterilir.	Çın çınlı yumuşak blok	3 3	
4. Sesli oyuncak çocuğun oyunağa ulaşabileceği mesafede kafasının önünde yatay pozisyonda yavaşça 180 derece hareket ettirilir. Çocuğun oyuncak hareket halindeyken oyunağa doğrudan ulaşması ve alması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak çaydanlık	3	
5. Çocuk oyuncakla oynarken, oyunağı elinden yere bıraktığında gözlemlenir. Çocuğun oyunağı aradığı ve ulaştığı veya aradığı ancak ulaşamadığı durumlarda başarılı olarak kabul edilir. Uygulamacı tarafından herhangi bir manipülasyon yapılmaz.	a) Sessiz bir oyuncakla gözlemlenir. b) Yere düştüğünde ses çıkarmaya devam eden sesli bir oyuncakla gözlemlenir.	Oyuncak araba, bebek Oyuncak horoz	3 3	
6. Sesli oyuncak çocuğun önüne üzeri kapatılarak konulur. Oyuncak ses çıkarmaya devam eder. Çocuğun oyunağa doğrudan ulaşması ve alması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak radyo, örtü	3	
7. Sesli oyuncak sabit bir şekilde çocuğun baş veya bel hizasında gösterilir. Oyuncak çocuğun ulaşabileceği bir mesafede tutulur. Çocuğun baş veya bel hizasında 45 derecelik açıyla sağında ve 45 derecelik açıyla solunda gösterilir. Çocuğun oyunağa doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan sesin geldiği yere ulaşması ancak oyunağı almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.		Oyuncak horoz	3	
8. Çocuğun önüne sessiz bir oyuncak konulur. Çocuk oyuncak ile oynamaya başladıktan sonra oyuncak alınır ve çocuğun ulaşabileceği bir		Yumuşak blok, yumuşak top	3	

mesafede önüne konulur. Çocuğun oyuncağı doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan ulaşması ancak almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.

9. Çocuğun önüne sesli bir oyuncak konulur. Çocuk oyuncak ile oynamaya başladıktan sonra oyuncak çocuğun önünden göğüs hizasında alınır ve sabit bir şekilde yatay pozisyonda hareket ettirilir. Oyuncak ses çıkarmaya devam eder. Çocuğun oyuncağı doğrudan ulaşması ve alması veya doğrudan sesin geldiği yere ulaşması ancak oyunağı almaması durumlarında başarılı olarak kabul edilir.

Çıngırak

3

10. İki saniye aralıkla ses çıkaran bir oyuncak 180 derecelik açıyla yavaşça çocuğun baş hizasında hareket ettirilir. Oyunağın sesi durduğunda çocuğun oyuncağı doğrudan ulaşması ve alması veya sesin en son geldiği yöne doğru ulaşması ancak almaması durumunda başarılı olarak kabul edilir.

Oyuncak
horoz

3

11. İki saniye aralıkla ses çıkaran bir oyuncak sabit bir şekilde çocuğun önünde tutulur. Oyunağın sesi durduğunda çocuğun oyuncağı doğrudan ulaşması ve alması veya sesin en son geldiği yöne doğru ulaşması ancak almaması durumunda başarılı olarak kabul edilir.

Oyuncak
radyo

3

Ek 2. Etik Kurul İzni

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30/11/2018 tarihli ve 80287700-302.08.01- 158466 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Özel Eğitim Bölümü **Doktora Öğrencisi Hale ÇOTUK'un, Prof.Dr. Selda ÖZDEMİR'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Ağır Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ortak Dikkat Becerileri, Gelişimsel Oyun Değerlendirmeleri, Dil İşlevleri ve Ortalama Sözce Uzunluğunun Karşılaştırılması"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.01.2019** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-037

Ek:1 Liste

Ek 3. Ortak Dikkati Başlatma ve Yanıtlama Kategorileri

Ortak dikkati başlatma ve yanıtlama kategorileri	Gözlem
Ağır Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar	
1. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan kabın içerisinden yiyeceği almak amaçlı uygulamacıya kabı verme
2. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan kabın içerisinden içeceği almak amaçlı uygulamacıya kabı verme
3. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Sesini duyduğu ancak ulaşamadığı oyuncacı isteme amaçlı uygulamacıya yönelme
1. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun sevdiği ve aşına olduğu çizgi filmin sesini açarak “aa bak” dediğinde çocuğun sese doğru yönelmesi, tekrar uygulamacıya doğru başını çevirmesi
2. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun sevdiği oyuncacının sesini açarak “aa bak” dediğinde çocuğun sese doğru yönelmesi, tekrar uygulamacıya doğru başını çevirmesi
3. Ortak dikkati yanıtlama	Ebeveynin çocuğa seslendiği durumda uygulamacının “aa bak” demesi ve çocuğun sese doğru yönelmesi, tekrar uygulamacıya doğru başını çevirmesi
Gören Çocuklar	
1. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan kabın içerisinden yiyeceği almak amaçlı uygulamacıya kabı verme
2. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kurmalı oyuncacı çalıştırma amaçlı uygulamacıya verme
3. Ortak dikkati başlatma (isteme amaçlı)	Kapağı kapalı olan baloncuğu açmak amaçlı uygulamacıya verme
1. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun ulaşamadığı, arka tarafında duran oyuncak bebeği işaret ederek “aa bak” dediğinde çocuğun o yöne doğru başını çevirmesi
2. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun ulaşamadığı, sol tarafında duran oyuncak arabayı işaret ederek “aa bak” dediğinde çocuğun o yöne doğru başını çevirmesi
3. Ortak dikkati yanıtlama	Uygulamacının çocuğun, sağ tarafında duran ebeveynini işaret ederek “aa bak” dediğinde çocuğun o yöne doğru başını çevirmesi

Ek 4. Oyun Kategorileri Gözlem Formu

Katılımcı	1. Oyuncak seti	Frekans	Kategori	2. Oyuncak seti	Frekans	Kategori	Oyun çeşidi	Tür	Sıklık	Durum
1.										
2.										
3.										



Ek 5. İletişim İşlevleri

Bağlam Kodu	İşlev Kodu	Bağlam	Materyaller
1	A1: Nesne Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun sevdiği oyuncağın sesini duyacağı mesafeye koyar, bekler.	Köpek
2	A1: Nesne Talep Etme	Araştırmacı, çocuğa sevdiği parçalı oyuncağı sınırlı oranda verir, bekler.	Davul-çubuk
3	A2: Eylem Talep Etme	Araştırmacı, çocuğa, sevdiği yiyeceği, çocuk tarafından açılmayan şeffaf bir kapta sunar, bekler.	Kavanoz-Cocopops
4	A2: Eylem Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun yapamayacağı bir işe model olur sonra çocuğa verir, bekler.	Bebek-giysi
5	A3: Bilgi Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun oynadığı oyuncağın bir parçasını bir anda saklar, bekler.	İki parçalı dokunsal oyuncak
6	A3: Bilgi Talep Etme	Araştırmacı, çocuğun daha önce aşına olmadığı bir nesneyi ortama koyar, bekler.	Sesli top
7	B1: Nesne Reddetme	Araştırmacı, çocuğun hoşuna gitmeyen bir nesneyi çocuğa sunar, bekler.	Araba
8	B1: Nesne Reddetme	Araştırmacı, çocuğun hoşuna gitmeyen bir yiyeceği çocuğa sunar, bekler.	Limon
9	B2: Eylem Reddetme	Araştırmacı, çocuğun hoşlandığı bir etkinliği kesintiye uğratar, bekler.	Sesli top
10	B2: Eylem Reddetme	Araştırmacı, çocuğun oynadığı bir nesneyi aniden kutuya kaldırır, bekler.	Bebek-araba
11	B3: Bilgi Reddetme	Araştırmacı, çocuğun oynadığı ve bildiği bir oyuncağı farklı isimle tanımlar, bekler.	Aşına olunan oyuncak
12	B3: Bilgi Reddetme	Araştırmacı, ortama çocuğun bildiği bir nesne getirir, yanlış tanımlar, bekler.	Aşına olunan oyuncak
13	C1: Soru Cevaplama	Araştırmacı, çocuğun ilgilendiği nesneyi göstererek “Bu ne?” sorusunu sorar, bekler.	Köpeğin ayağı, başı
14	C1: Soru Cevaplama	Araştırmacı, çocuk etkinlikle ilgilenirken “Ne yapıyorsun?” sorusunu sorar, bekler.	Bebek-araba
15	C2: Onaylama	Araştırmacı, çocuktan biraz uzakta, onun ilgilendiği etkinlikten farklı bir etkinlik başlatır ve yaptığı etkinlikle ilgili konuşur, bekler.	Davul
16	C2: Onaylama	Araştırmacı, çocuktan biraz uzakta, bir şeyler yemeye ya da şarkı söylemeye başlar, bekler.	Çocuk şarkısı-Cocopops
17	C3: Yönergeyi Takip	Araştırmacı, çocuktan bir nesneyi vermesini ister, bekler.	Bebek-araba
18	C3: Yönergeyi Takip	Araştırmacı, çocuktan, bir eylem gerçekleştirmesini ister.	Çıngırak
19	D1: Durumu Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun aşına olduğu bir nesneyi eksik ya da kırık olarak çocuğa uzatır, bekler.	Davul-çubuk
20	D1: Durumu Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun aşına olduğu iki nesneden birini tanımlar, bekler.	Bardak-kaşık
21	D2: Kişiyi Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun aşına olduğu çizgi film karakterinin sesini dinletir, bekler.	Çizgi film karakteri
22	D2: Kişiyi Yorumlama	Araştırmacı, çocuğun kardeşi veya ebeveyni ile oyun oynadığı bir videonun sesini dinletir, bekler.	Ebeveyn/kardeş ile oyun videosu

23	D3: Olayı Yorumlama	Araştırmacı, oyuncak horozun sesini açar, bekler.	Köpek
24	D3: Olayı Yorumlama	Araştırmacı, çingırağı sallar, bekler.	Çingırak



Ek 6. İletişim İşlevleri- Sosyal İçerik

Bağlam Kodu- İşlev Kodu	Örnek	Görüşme Soruları
E1. İzin İsteme	İkinci kişinin bir eylem veya nesnenin kullanımına rıza göstermesi için söylem ve eylemlerin kullanılması. “Hadi sürelim?” “Araba ?”	1. Çocuğunuz bir eylem veya nesneyi elde etmek istediğinde izin ister mi? Nasıl ifade eder?
E2.Selamlaşma/ Vedalaşma	İkinci kişileri talep etme ve reddetme gibi işlevler olmaksızın sosyal geleneğe uygun söylem ve eylemlerle (merhaba, güle güle, gülümseme vb) karşılaması, uğurlaması. “Merhaba” “Nasılsın?”	2. Çocuğunuz insanlarla selamlaşır/vedalaşır mı? Nasıl ifade eder?
E3. Sosyal Rutin Talebi	İkinci kişi tarafından bir sosyal etkileşimin başlatılması ya da sürdürülmesi için söylem ve eylemlerin kullanılması. “Hoplayalım”	3. Çocuğunuz bir etkinliği rutin bir şekilde devam ettirmek için talepte bulunur mu? (Örneğin; beraber hoplayarak oyun oynarken oyun bittikten sonra “hoplayalım” demesi) Nasıl ifade eder?
E4. Çağırma	Uzakta ya da farklı bir ortamda olan ikinci kişinin, kendisiyle aynı ortama gelmesi için söylem ve eylemler kullanılarak (anne, baba, öğretmenim, ağlama, bağırma vb) çağırılması. “Anne” “Abi”	4. Çocuğunuz uzakta veya farklı bir ortamda olan kişinin kendi bulunduğu ortama gelmesi için kişiyi çağırır mı? Nasıl ifade eder?
E5. Gösteriş yapma	İkinci kişinin ilgisinin, bir nesne, eylem, bilgi talebi olmaksızın; kendisine, kendi yaptığına, oyuncağına, nesnesine vb söylemler ve eylemler kullanarak çekilmesi (bak, araba, bana bak vb). “Bak” “Araba sürüyorum.”	5. Çocuğunuz söylemler ve eylemler kullanarak kendisine, kendi yaptığı eyleme, oyuncağına veya nesneye başka kişilerin dikkatini çeker mi? Örneğin; (bak, bebek, bana bak...)

Sosyal İçerik

Ek 7. Uygulama Güvenirliği

Uygulama Güvenirliği

Ortak Dikkat Becerileri	Var	Yok
1. Uygulamacı katılımcı çocuğun hizasında oturur.		
2. Araştırmacı ortak dikkat materyallerini katılımcıların ulaşabilecekleri bir noktaya yerleştirerek incelemesine fırsat verir.		
3. Her çocukta aynı materyal seti kullanır.		
4. Araştırmacı ortak dikkat becerilerinde yer alan maddeleri sırasıyla çocuklara sunar.		
5. Ortak dikkat becerileri ön davranışlarında yer alan maddeler değerdendirilir.		
6. İkinci basamakta açık şekilde davranışlar değerdendirilir.		
7. Üçüncü basamakta da geleneksel davranışlar değerdendirilir.		
8. Çocukların performansına göre her bir ortak dikkat becerilerinde yer alan maddeye yönelik 3 deneme fırsatı verir.		
9. Araştırmacı çalışma sonunda katılımcıya çok güzel katıldığını belirterek uygulamayı bitirir.		
Ortak Dikkati Başlatma-Yanıtlama	Var	Yok
1. Uygulamacı katılımcı çocuğun hizasında oturur.		
2. Araştırmacı ortak dikkati başlatma materyallerini oyun sırasında çocuklara sırasıyla sunar.		
3. Çocukların performansına göre her bir ortak dikkat başlatmada yer alan maddeye yönelik 3 deneme fırsatı verir.		
4. Araştırmacı ortak dikkati yanıtlama basamaklarını sırasıyla çocuklara sunar.		
5. Çocukların performansına göre her bir ortak dikkat yanıtlama yer alan maddeye yönelik 3 deneme fırsatı verir.		
6. Araştırmacı çalışma sonunda katılımcıya çok güzel katıldığını belirterek uygulamayı bitirir.		
Oyun	Var	Yok
1. Uygulamacı katılımcı çocuğun hizasında oturur.		
2. Araştırmacı oyun değerdendirmesine yönelik birinci sette yer alan materyalleri katılımcıların ulaşabilecekleri bir noktaya yerleştirerek incelemesine fırsat verir.		
3. Her çocukta aynı materyal seti kullanır.		
4. Çocuğun oyun davranışları yönlendirme olmadan oynamasına fırsat verilir.		
5. Araştırmacı oyun sırasında çocukların oyun davranışlarını betimsel olarak ifade eder.		
6. Araştırmacı oyun değerdendirmesine yönelik ikinci sette yer alan materyalleri katılımcıların ulaşabilecekleri bir noktaya yerleştirerek incelemesine fırsat verir.		
7. Her çocukta aynı materyal seti kullanır.		
8. Çocuğun oyun davranışları yönlendirme olmadan oynamasına fırsat verilir.		
9. Araştırmacı oyun sırasında çocukların oyun davranışlarını betimsel olarak ifade eder.		
10. Araştırmacı çalışma sonunda katılımcıya çok güzel katıldığını belirterek uygulamayı bitirir.		
İletişim İşlevleri	Var	Yok
1. Uygulamacı katılımcı çocuğun hizasında oturur.		
2. Araştırmacı iletişim işlevlerinden talep etme maddelerine ilişkin materyalleri sunarak çocukların davranışlarını gözlemler.		
3. Araştırmacı iletişim işlevlerinden reddetme maddelerine ilişkin materyalleri sunarak çocukların davranışlarını gözlemler.		
4. Araştırmacı iletişim işlevlerinden yanıtlama maddelerine ilişkin materyalleri sunarak çocukların davranışlarını gözlemler.		

-
5. Araştırmacı iletişim işlevlerinden yorumlama maddelerine ilişkin materyalleri sunarak çocukların davranışlarını gözlemler.
-
6. Araştırmacı alışma sonunda katılımcıya çok güzel katıldığını belirterek uygulamayı bitirir.
-



