

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

AİLE EĞİTİMİNİN ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM
TEKNİKLERİNİ KULLANMALARINDA ETKİLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mehrizar YAKIN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. E. Rüya Güzel ÖZMEN

ANKARA – 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne;

Mehrizar YAKIN'a ait "Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği " adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

Başkan:

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye :

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye :

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖZET

AİLE EĞİTİMİNİN ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİ KULLANMALARINDA ETKİLİLİĞİ

YAKIN, Mehrizar

Yüksek Lisans, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN

Eylül, 2009

Bu araştırmanın amacı, aile eğitiminin sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin; a) Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, b) Teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve c) Tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkililiğini araştırmaktır.

Araştırmanın denekleri, Kocaeli Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu birinci sınıfına devam eden, sınırlı ifade edici dil becerisine sahip zihinsel yetersizlikten etkilenmiş iki öğrenci ve anneleridir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Davranışlar Arası Çoklu Yoklama” deseni kullanılmıştır.

Araştırmada annelere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmayı öğretmek amacı ile aile eğitim programı geliştirilmiştir. Aile eğitim programı; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşmaktadır.

Deney süreci her anneye altı aşamada uygulanmıştır. Bunlar; başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, aile eğitim programının uygulanması, program sonu değerlendirme, program sonu genelleme ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesidir. İlk olarak “Model” tekniği, ikinci olarak “Genişletme” tekniği

üçüncü olarak “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği aile eğitim programı ile annelere bire bir olarak öğretilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için aile eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra oyun ortamında anne-çocuk etkileşimi video kamera ile kayıt edilmiştir. Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanma sıklıklarını belirlemek amacı ile veri toplama formu kullanılarak verilerin dökümü yapılmıştır. Aynı şekilde genelleme verileri çocukların evinde rutin etkinlikler sırasında toplanmıştır. Annelerin, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarına ilişkin verilerin toplanmasının ardından annelere sosyal geçerlik formu uygulanmış ve sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin gösterimi için çizgi grafiği ve sütun grafiği kullanılmıştır. Veriler görsel analiz yolu ile yorumlanmıştır.

Sonuç olarak; aile eğitim programı, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olmuştur.

ABSTRACT

EFFICIENCY OF PARENT TRAINING ON MOTHERS' USE OF NATURALISTIC LANGUAGE TREATMENT PROCEDURES

Yakın, Mehrizar

Master Degree of Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN

October, 2009

This study researched the effectiveness of parent training on mothers, who had children exhibiting limited language skills; a) Their use of Natural Language Intervention Procedures, b) Generalizing of the procedures to routine activities at their homes and c) use of the procedures with the same efficiency two-four weeks after the procedures were taught.

The subjects of the study were children with mental retardation attending to the first grade of Kocaeli Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu and exhibiting limited language skills, and children's mothers. Among the single subject experimental designs, "Multiple Probe Design Across Behaviors" was used.

With the aim of teaching mothers Natural Language Intervention Procedures, a parent training program was constituted. This parent training program included informing, exemplifying the procedures, discussion of the importance of the procedures, and application sessions.

The process of the experiment was applied to mothers in six phases. These phases were baseline, baseline of generalization, implementing of the parent training program, assessment after the program, generalization after the program and assessment of the procedures whether they had the same efficiency two-four weeks later after training of the procedures have been completed. Parent training program was applied to the mothers one-to-one, first with "Modeling", second with "Expanding" and third with "Mand-Modeling".

In order to gather data, mother-child interactions in play settings were recorded by a video camera both before and after the parent training program. With the aim of determining the frequency of mothers' use of Natural Language Intervention Procedures, data were written down with the help of a data gathering form. Generalization data were written down with the same method during the routine activities of children at their homes. A social validity form was applied to mothers afterwards the data about the mothers' use of procedures with the same efficiency two-four weeks after the procedure training were gathered, and social validity data were achieved.

Line graphs and bar graphs were used in order to display the research data. Data were interpreted by visual analysis.

Consequently, parent training program was efficient in mothers', who had children with limited language skills, use of "Modeling, Expanding and Mand-Modeling" among the Natural Language Intervention Procedures, generalizing of the procedures to their homes, and maintaining the same efficiency of the procedures two-four weeks after the procedure training.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında bana yol gösteren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, olumlu eleştirileriyle beni yönlendirerek ufkumu genişleten danışmanım Doç. Dr. Sayın E. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma boyunca her zaman manevi desteği, düşünce ve önerileri ile yanımda olan sevgili arkadaşım Banu SAYĞIN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın sütun grafiklerini çizen sevgili arkadaşım Sinan KALKAN'a yardımları ve desteği için teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen kardeşim Cansu YAKIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma boyunca üstlerine düşen sorumlulukları tüm gayretleri ile yerine getiren sevgili annelere sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulanması aşamasında her türlü kolaylığı gösteren Gebze Eğitim Uygulama Okulu yöneticilerine ve mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın tamamlanması için beni sürekli motive eden aileme ve Pirkulu İÇER'e teşekkür ederim.

Mehrizar YAKIN

Ankara–2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
SUMMARY	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
GRAFİKLER LİSTESİ	xii
 BÖLÜM 1 – GİRİŞ	
1.1- PROBLEM	1
1.2- AMAÇ	5
1.3- ÖNEM	7
1.4- SINIRLILIKLAR	8
1.5- TANIMLAR	8
 BÖLÜM 2 – KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1- DİL VE BİLEŞENLERİ	10
2.2- NORMAL ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ	11
2.3- ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ	13
2.4- DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	14
2.4.1- Yapılandırılmış dil Öğretim Yöntemleri	14
2.4.2- Doğal Dil Yöntemi	16
2.4.2.1- Doğal Dil Sağaltım Yöntemleri	17
2.5- AİLE EĞİTİMİ	20
2.5.1- Aile Eğitiminin Önemi	21
2.5.2- Aileye Götürülecek Hizmet Çeşitleri	22
2.5.2.1- Bilgi Verici Danışmanlık	22
2.5.2.2- Psikolojik Danışmanlık	23
2.5.2.3- Aile Eğitim Programları	23
2.5.3- Aile Eğitim Programı Çeşitleri	24

2.5.3.1- Programa Katılan Kişi Sayısına Göre Düzenlenen Aile Eğitim Programları	24
2.5.3.1.1- Grup Eğitimi Yolu ile Düzenlenen Aile Eğitim Programı	24
2.5.3.1.2- Bire-Bir Eğitim Yolu ile Düzenlenen Aile Eğitim Programı	25
2.5.4.2- Programların Uygulandığı Ortama Göre Düzenlenen Aile Eğitim Programları	25
2.5.4.2.1- Eve Dayalı Aile Eğitim Programı	25
2.5.4.2.2- Kuruma Dayalı Aile Eğitim Programı	26
2.5.4.2.3- Eve ve Kuruma Dayalı Aile Eğitim Programı	27
2.6- DİL PROBLEMİ OLAN ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK AMACI İLE ÇOCUKLA ETKİLEŞİMDE BULUNAN KİŞİLERE DİL ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN ÖĞRETİLDİĞİ ARAŞTIRMALAR	28
2.6.1- Doğal Dil Öğretim Tekniklerinin Aileye ve Eğitimciye Öğretildiği Araştırmalar	28
2.6.2- Yapılandırılmış Dil Öğretim Tekniklerinin Aileye ve Eğitimciye Öğretildiği Araştırmalar	34
 BÖLÜM 3 – YÖNTEM	
3.1- ARAŞTIRMA DESENİ	37
3.2- DENEKLER VE ORTAM	41
3.2.1- Denekler	41
3.2.2- Deneklerin Seçimi	42
3.2.2.1- Aile ile Görüşme	42
3.2.2.2- Dil Örneği Alma	43
3.2.2.2.1- Öğrencilerin Ortalama Sözce Uzunluklarının Hesaplanması	44
3.2.3- Ortam	47
3.3- HEDEF DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİN SEÇİMİ	48
3.4- AİLE EĞİTİM PROGRAMI	48

3.4.1- Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi	49
3.4.2- Aile Eğitim Programının İçeriği	49
3.4.2.1- Bilgilendirme	49
3.4.2.2- Tekniğin Örneklendirilmesi	50
3.4.2.3- Tekniğin Öneminin Tartışılması	50
3.4.2.4- Uygulama	50
3.4.3- Aile Eğitim Oturumlarında Kullanılan Öğretim Araçlarının Geliştirilmesi	51
3.4.3.1- Video Görüntülerinin Hazırlanması	51
3.4.3.2- Öğretimde Kullanılacak Oyun Setlerinin Hazırlanması.....	51
3.4.4- Aile Eğitim Programının Uygulanması	53
3.4.4.1- Bilgilendirme Oturumu	53
3.4.4.2- Tekniğin Örneklendirilmesi	54
3.4.4.3- Tekniğin Öneminin Tartışılması	54
3.4.4.4- Uygulama	54
3.4.4.4.1- Model Olma	55
3.4.4.4.2- Rehberli Uygulamalar	56
3.4.4.4.3- Bağımsız Uygulamalar	56
3.5- DENEY SÜRECİ	56
3.5.1- Başlama Düzeyinin Değerlendirmesi	57
3.5.2- Başlama Düzeyi Genelleme	58
3.5.3- Aile Eğitim Programının Uygulanması	58
3.5.4- Öğretim Sonu	59
3.5.5- Öğretim Sonu Genelleme	59
3.5.6- Tekniklerin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanma Değerlendirmesi	59
3.5.7- Verilerin Toplanması	59
3.5.7.1- Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Verilerinin Toplanması..	60
3.5.7.2- Genelleme Verilerinin Toplanması	61
3.5.7.3- Tekniklerin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanma Verilerinin Toplanması	61
3.5.8.- Verilerinin Puanlanması	62

3.5.8.1. Başlama Düzeyi ve Öğretin Sonu Verilerinin Puanlanması ..	63
3.5.8.2- Genelleme Verilerinin Puanlanması Yöntemine Göre Sözcük Üretme Becerisinin Öğretimi	63
3.5.8.3- Tekniklerin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanma Verilerinin Puanlanması	63
3.5.9- Sosyal Geçerlik	63
3.5.10- Uygulama Güvenirliği	64
3.5.11-Gözlemciler Arası Güvenirlik	65
3.6- VERİLERİN ANALİZİNDE KULLANILAN GRAFİK ÇEŞİTLERİ..	65
3.7- VERİLERİN ANALİZİ	66

BÖLÜM 4 – BULGULAR VE YORUMLAR

4.1- SINIRLI İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ OLAN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİ KULLANMASINA İLİŞKİN BAŞLAMA DÜZEYİ VE ÖĞRETİM SONU BULGULARI	68
4.2- SINIRLI İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ OLAN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNDEN “MODEL”, “GENİŞLETME” VE “TEPKİ İSTEME-MODEL OLMA” TEKNİKLERİNİN ÜÇÜNÜ EVDEKİ RUTİN ETKİNLİKLER SIRASINDA KULLANARAK EV ORTAMINA GENELLEMELERİNE İLİŞKİN BAŞLAMA DÜZEYİ VE ÖĞRETİM SONU BULGULARI	74
4.3-SINIRLI İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ OLAN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİN TÜMÜNÜ AYNI ETKİNLİK ÜZERİNDE KULLANMALARINA İLİŞKİN BAŞLAMA DÜZEYİ VE ÖĞRETİM SONU BULGULARI	76
4.4- SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI	78

BÖLÜM 5 – ÖZET TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1- ÖZET	80
5.2- TARTIŞMA	84
5.3- ÖNERİLER	89
5.3.1- Uygulamaya Yönelik Öneriler	90
5.3.2- İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	90
 KAYNAKÇA.....	 92
 EKLER	 102

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 – Araştırmada Kullanılan Oyunlar ve Oyuncaklar	52
Tablo 2 – Tekniklerin Uygulama Aşamalarına Göre Oyuncak Dağılımı	55
Tablo 3 – Günlük Çalışma Saatleri	57
Tablo 4 – Tekniklerin Değerlendirme Aşamalarına Göre Oyuncak Dağılımı	60

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1 – I No’lu Annenin “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” Tekniklerini Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Kullanma Sıklığı	69
Grafik 2 – II No’lu Annenin “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” Tekniklerini Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Kullanma Sıklığı	72
Grafik 3 – Annelerin “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” Tekniklerinin Tümünü Kullanarak Ev Ortamına Genelleme Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Bulguları	75
Grafik 4 – Annelerin “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” Tekniklerinin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanmalarına İlişkin Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Bulguları	77

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1- PROBLEM

Dil insanların iletişimde bulunmak amacı ile kullandıkları bir anlaşma aracıdır. Bireyler günlük yaşantılarında bilgi edinme, bilgi aktarma, istek belirtme gibi pek çok değişik amaçla dili kullanırlar. Toplum içinde sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdüren bireyin, bilişsel gelişimini kendi bulunduğu seviyeden daha üst seviyelere ulaştırabilmesinde, duygu ve deneyimlerini diğer insanlarla paylaşarak sosyalleşme sürecine katılmasında, insanlarla olan etkileşim ve iletişimini devam ettirmesinde dili kullanabilmesinin önemi büyüktür.

Dil üç ayrı bileşenden oluşur. Bu bileşenler; biçim, içerik ve kullanımdır (Bloom ve Lahey, 1978). Biçim bileşeni; dilin ses yapısı, sözcük ve cümle yapısı ile ilgilendir. Dilin içerik bileşeni; sözcüklerin ve bunların bir araya gelmesinden doğan anlamları inceler. Dilin kullanım bileşeni ise; kişinin iletişimde bulunma amacı ve bu amacı gerçekleştirmek için dili nasıl kullandığıyla ilgilendir. Bu bileşenler birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde dirler. Bu sebeple bu bileşenlerin birinde veya etkileşimlerinde oluşan bir sorun dil bozukluklarına yol açmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978).

İletişim ve dil birbirinden farklı kavramlardır. İletişim insanlar arasındaki etkileşimdir. Bir başka ifadeyle iletişim, bireyler arasında mesaj değiş tokuş-etme sürecidir. Sözlü iletişim sırasında mesaj değiş tokuş edilmesi için dilden yararlanılır. Sözlü iletişimin olabilmesi için bir kaynak ya da göndericiye, bir hedef ya da alıcıya, bir mesaja, iletinin gidebileceği bir yola, iletişimin gerçekleşebileceği bir ortama,

mesajı taşıyabilecek bir araca gerek vardır (Topbaş, 2003). Sözlü iletişimde mesajlar seslerle kodlanır. Kodlanan mesajın anlaşılabilmesi için kişilerin o dilin kod sistemini bilmesi gerekir.

Normal gelişim gösteren çocuklar, çevreleri ile etkileşime girmeleri sonucu doğal olarak kazandıkları dilin içerik, biçim, kullanım bileşenlerini yine çevre ile etkileşim ve doğal ortamlardaki yaşantıları sonucunda kolay ve hızlı bir şekilde geliştirebilmektedirler (Güzel-Özmen, 2003). Çocuklar, bebekliklerinden itibaren anne, baba, kardeş ve diğer kişilerden oluşan bir çevre ile iletişim içerisine girerler. Çocukla iletişime giren herkes onun dil gelişimi için önemlidir. Ancak çocukla en çok iletişime giren, onunla en çok bir arada bulunan kişiler arasında ilk sırayı çocuğun ailesi almaktadır. Annelerin, çocuklarıyla iletişimleri sırasında, kendi konuşmalarını çocuğun öğrenme biçimine ve anlama düzeyine göre düzenledikleri ifade edilmektedir (Özcan-Eroğlu, 1998). Örneğin; anneler bebekleriyle konuşurlarken söyledikleri nesneyi göstererek konuşmalarını daha vurgulu ve anlamlı hale getirmeye çalışırlar, çocuklarıyla yüksek perdede, vurgulu, basit cümleler kurarak ve hece ve sözcükleri tekrarlayarak konuşurlar (Çakır, 2000).

Çocuklar, yeterli düzeyde uyaran aldıklarında, uygun modeller bulabildiklerinde ve iletişime katılmalarına izin verildiğinde sözel dili öğrenebilirler (Butterfield ve Arthur, 1995). Bazı çocuklar, dili edinme sürecinde uygun dil modeli alamayabilirler. Özellikle engelli çocuklar dili edinme sürecinde çevrelerinden uygun ve yeterli dil modellerini görememektedirler. Bu da çocuğun dil gelişimi düzeyini etkileyebilmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların ve zihinsel engelli çocukların anneleriyle etkileşimlerini inceleyen araştırmalar, zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuklarıyla etkileşimlerinin, normal çocuk-anne etkileşiminden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Crawley ve Spiker, 1983; Fischer, 1987; Maurer ve Sherrod, 1987). Araştırma sonuçlarında zihinsel engelli çocukların normal çocuklara göre anneleri ile etkileşime girerken daha az etkileşim başlattıkları ve daha az tepki verdikleri, zihinsel engelli çocuk annelerinin normal çocuk annelerine göre

çocuklarını daha fazla yönlendirdikleri ve çocuklarıyla etkileşimlerinden normal gruba göre daha az doyum sağladıkları bulunmuştur.

Moseley (1990), okul öncesi dönemde gecikmiş konuşması olan çocuklar ve anneleri ile normal çocuk ve annelerinin bir diyalog içerisinde konuşmayı nasıl başlattıklarını ve birbirlerine nasıl tepki verdiklerini saptamak için annelerin ve çocuklarının etkileşimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada anne-çocuk etkileşimleri; anne-çocuk arasındaki konuşmayı kimin başlattığı, nasıl başlattığı, deneklerin kontrol ettikleri diyalog örneklerinin nasıl olduğu ve gösterilen tepki örneklerinin neler olduğu bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda gecikmiş konuşması olan çocukların annelerinin, normal çocukların annelerine göre daha sıklıkla konuşma başlattığı, evet/hayır, onaylamalar ve düzeltmeleri daha fazla kullandığı bulunmuştur. Her iki grup annenin en sıklıkla kullandığı tepki türü sürdürme olarak saptanmıştır. Anneler konuşulan bir konuya önceki ifadenin yapısına benzemeyen bir ifadeyle konuşmayı sürdürmeye devam etmişlerdir. Araştırmada gecikmiş konuşması olan çocukların ve normal çocukların tepkileri sadece “tekrar” kategorisinde farklılık göstermiştir. Normal çocuklar gecikmiş konuşması olan çocuklara göre daha fazla sıklıkla tekrarda bulunmuşlardır.

Ülkemizde Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2000), normal ve zihinsel engelli bebeklerle annelerinin etkileşiminde hem bebekler ve hem de annelerinin etkileşimsel davranışlarının sıklıkları arasında fark olup olmadığını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda zihinsel engelli bebek annelerinin sözel etkileşim başlatma, olumlu duygu ve ısrar etme davranışlarını normal bebek annelerine göre daha fazla sergiledikleri; sözel ve sözel olmayan tepki verme, etkileşimi sürdürme, etkileşimli oyun oynama davranışlarını zihinsel engelli bebek annelerinin normal bebek annelerine göre daha az sergiledikleri bulunmuştur.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi dil problemi olan çocukların ailelerinin çocuklarıyla iletişim davranışlarında problemler görülmektedir. Anne babaların çocukları ile ilgili en fazla bilgi gereksinimi duydukları alanlar arasında çocuklarına dil ve iletişim becerilerini öğretme konusu gelmektedir (Akçamete ve Kargın, 1996;

Konrot, 1986). Dil ve konuşma sorunları olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimine destek olabilmek için alan yazında birçok dil öğretim yönteminin etkiliği denenmiştir. Bu yöntemlerinden biri de normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kendiliklerinden kullandıkları teknikleri içeren Doğal Dil Sağaltım Yöntemidir. Doğal Dil Sağaltım Yöntemi, Sosyal Etkileşimci Kuramın ilkelerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu teoriye göre çocuk sosyal ortamlarda etkileşim sonucunda dil edinir (Warren ve Yoder, 1994). Doğal Dil Sağaltım Yöntemi çocuğun doğal çevresinde (ev, okul v.b) gün boyunca doğal olarak gelişen olaylar ve etkinlikler sırasında veya günlük kullanılan materyaller eşliğinde (örnek, oyuncak) çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli tekniklerden oluşan sağaltım yöntemidir. Doğal Dil Sağaltım Yöntemi öğrenci merkezli bir yöntemdir. Doğal Dil Sağaltım Yönteminde kullanılan teknikler normal gelişim gösteren çocuk-anne etkileşimini inceleyen araştırmalarla belirlenmiştir (Hart, 1985). Doğal Dil Sağaltım Teknikleri arasında; Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma, Zaman Erteleme, Kendi Kendine Konuşma, Çevresel Düzenleme, Yeniden Şekil Verme (Düzeltilme) sayılabilir (Hepting ve Goldstein, 1996; Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004).

Doğal Dil Sağaltım Yönteminin en önemli ve temel amacı; çocukla yetişkin arasındaki etkileşimin kalitesini yükselterek çocuğun sosyal iletişim becerilerini arttırmaktır (Yoder ve Warren, 2002). Çok sayıda araştırmada Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin dil ve iletişim problemi olan çocukların dil ve iletişim becerilerini kazanmalarında etkili olduğu bulunmuştur (Cole ve Dale, 1986; Elliott, Hall ve Soper, 1991; Güzel-Özmen, 2005; Hemmeter, Ault, Collins ve Meyer, 1996; Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987; Şentürk, 2006; Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer, 1993; Yoder, Warren, Kim, Gazdag, 1994; Warren, 1992; Warren, McQuarter ve Roger-Warren, 1984; Warren, Yoder, Gazdag, Kim, ve Jones, 1993). Bu nedenle Doğal Dil Sağaltım Teknikleri çocukları ile etkili iletişim kurabilmeleri ve dil gelişimlerini desteklemeleri amacı ile ebeveynlere ve öğretmenlere öğretilmiştir. Ailelere ve öğretmenlere aile eğitimi veya öğretmen eğitimi ile Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğretmeyi içeren araştırmalarda hem eğitilen kişinin teknikleri öğrendiği (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Phillips ve Halle, 2004;

Toğram, 2004; Woods ve diğerleri, 2004), hem de çocukların dil ve iletişim becerilerinde gelişme olduğu bulunmuştur (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005; Toğram, 2004; Woods ve diğerleri, 2004).

Ülkemizde; Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği iki yüksek lisans öğrencisine ve gelişim geriliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmene öğretilmiştir (Toğram, 2004). Bu araştırma sonucunda denekler “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini doğru olarak uygulayabilmişler ve çalıştıkları öğrenciler ise bu teknikle öğretilen taşıt isimlerini kazanmışlardır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda ülkemizde zihinsel engelli öğrencilere dil kazandırmak amacı ile aile eğitiminin ailenin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında etkililiğini belirleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin etkiliği kanıtlanmış Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğrenmeleri ve uygun ortamlarda kullanmaları zihinsel engelli çocuklarının dili kazanmaları açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada aile eğitimiyle sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocukların annelerine Doğal İletişim Tekniklerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

1.2- AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı; aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın genel amacını değerlendirmek amacı ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aile eğitimi programı, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model”, “Genişletme” ve “Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmalarında etkili midir?

1.1. Aile eğitimi, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model” tekniğini kullanmalarında etkili midir?

1.2. Aile eğitimi, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Genişletme” tekniğini kullanmalarında etkili midir?

1.3. Aile eğitimi, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanmalarında etkili midir?

2. Aile eğitimi programı, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model”, “Genişletme” ve “Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin tümünü rutin ev içi etkinlikleri sırasında kullanarak ev ortamına genellemelerinde etkili midir?

3. Aile eğitimi programı, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model”, “Genişletme” ve “Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili midir?

1.3- ÖNEMİ

Bu araştırmanın genel amacı; aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olup olmadığını belirlemektir.

Ülkemizde aile eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan çocuk ailelerinin davranış sağaltımı ve öz bakım becerilerinin öğretimi üzerinde eğitildiği görülmektedir (Akkök, 1984; Cavkaytar, 1999; Diler–Sönmez, 2008; Gültekin, 1995; Tavis, 2004; Vuran, 1997). Yapılan bir araştırmada dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programına devam eden iki öğrenciye ve gecikmiş dil sorunu olan öğrencilerle çalışan bir öğretmene Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği öğretilmiştir (Toğram, 2004). Sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerini desteklemek amacı ile aile eğitiminin ailenin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında etkililiğini belirleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma Türkiye’de sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli öğrencilerin dil becerilerini desteklemek amacı ile aile eğitiminin annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında etkililiğini belirlemeyi amaçladığı için alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir önemi araştırmada hazırlanan aile eğitim programının zihinsel engelli öğrencilere dil kazandırmak amaçlı hazırlanacak aile eğitim programlarının desenlenmesine ve uygulanmasına katkı sağlayacak olmasıdır. Bu araştırmada kullanılan Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin uygulama süreçlerinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına da yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4- SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu'na devam eden, sınırlı ifade edici dil becerisi olan zihinsel engelli iki öğrenci ve anneleriyle,

2. Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” teknikleri ile sınırlıdır.

1.5- TANIMLAR

Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altında olma ve bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha çoğunda sınırlılık gösterme durumudur (Eripek, 1996).

Aile Eğitim Programı: Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini öğretmek amacı ile düzenlenen; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşan programdır.

Doğal Dil Sağaltım Yöntemi (Naturalistic Teaching): Çocuğun doğal çevresinde (ev, okul v.b) gün boyunca doğal olarak gelişen olaylar ve etkinlikler sırasında veya günlük kullanılan materyaller eşliğinde (örnek, oyuncak) çocuğun dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılan “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model

Olma, Zaman Erteleme, Kendi Kendine Konuşma, Çevresel Düzenleme, Yeniden Şekil Verme” gibi tekniklerden oluşan sağaltım yöntemidir.

Model (Model) : Çocukla etkileşimde bulunan kişinin diyalog aktivitelerinin uygun anlarında kurallı sözceler ürettiği fakat çocuğun taklit etmesini istemediği bir tekniktir (Woods ve diğerleri, 2004).

Genişletme (Expanding) : Çocukla etkileşimde bulunan kişinin çocuğun kelime dizimini sürdüren ve çocuğun ifadesinin daha kapsamlı bir versiyonunu sunmasıdır (Güzel-Özmen, 2003; Woods ve diğerleri, 2004).

Tepki İsteme-Model Olma (Mand Model) : Çocukla etkileşimde bulunan kişinin çocukla kurulan ortak ilgi sırasında çocuktan sözel bir tepki almak için soru sorması ya da bir şey istemesi ve çocuk tepkisiz kaldığında sorulan soruya, istenilen şeye çocuğun cevap vermesi için model olmasıdır.

Sözce: Konuşmacının ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçasıdır (Vardar, 1980).

Morfem (Biçimbirim): Dildeki en küçük ve bir anlam taşıyan birimdir (Topbaş, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1- DİL VE BİLEŞENLERİ

Dil, insanların iletişimde bulunmak amacıyla kullandıkları bir anlaşma aracıdır. Bloom ve Lahey'e (1978) göre dil, insanların iletişimi gerçekleştirmek amacı ile evrene ilişkin düşüncelerin, kurallı uzlaşımsal sembollerle kodlandığı bir araçtır. Bireyler günlük yaşantılarında, birbirleri ile olan alışverişlerinde; ilişki kurma, bilgi edinme, bilgi aktarma, istek belirtme gibi pek çok değişik amacı gerçekleştirmek için dili kullanırlar (Topbaş, 2003).

İnsanlar arasındaki iletişimin sağlanmasında bir araç görevi gören dil, üç ayrı bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar; biçim, içerik ve kullanımdır (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin biçim bileşeni; sesler ve işaretleri anlam ile birleştirme yolu olarak tanımlanmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Düşünceleri kişilerin algılayıp değerlendirebileceği bir şekle, şifreye dönüştürmek için biçime gerek vardır. Biçim bileşeni, konuşma dilinin yapısal düzenlenişi ile ilgilidir ve ses bilgisi, biçimbirim bilgisi ve söz dizimi alt bileşenlerini içerir. Dildeki konuşma seslerini, sözcüklerdeki kök ve ekleri, sözcüklerin cümle içindeki dizilişlerini inceler. Geleneksel bir yaklaşımla biçim bileşeni, dilin dilbilgisi düzlemini oluşturur (Topbaş, 2003).

Dilin içerik bileşeni, dilin anlam yönü ile ilgilidir. Dolayısıyla içerik, nesne, olay ve nesneler arası, olaylar arası ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir (Bloom ve Lahey, 1978). Doğanın kendine özgü düzeni vardır. İnsan, evrimsel bir süreç

içerisinde bu düzeni keşfettikçe kendine özgü kümelenirmiş, soyutlamış, sınıflandırmış ve düzenlemiştir. Dilin içeriği bu sürecin simgelenmesidir. Bir dilin söz varlığı, dilin içeriğinin göstergesidir (Topbaş, 2003).

Dilin kullanım bileşeni; kişinin iletişimde bulunma amacı ve bu amacı gerçekleştirmek için dili ortamına uygun kullanma biçimi olarak tanımlanabilir. Dilin kullanımının iki yönü bulunmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Bunlar; işlevler ve bağlamlardır. İşlevler, kişinin konuşma amacını belirler. Bir kişi ihtiyacını karşılamak için, başkalarını yönlendirmek için, etkileşimde bulunmak için, duygularını anlatmak için, çevresindeki nesne ve olaylar hakkında bilgi edinmek için, bilgi sunmak için dili kullanabilir. Bu amaçların doğru mesajlar şeklinde sözlü iletişimde bulunan kişiye ulaştırılabilmesi için doğru bağlamların seçilmesi gerekir. Bu da doğru sözcüklerin ve cümle biçimlerinin seçimiyle gerçekleşir (Bloom ve Lahey, 1978; Güzel- Özmen, 2003a) .

Biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dil, insanlar arasındaki en temel iletişim aracıdır. Bu bileşenlerden birinde oluşan etkileşim zayıflığı veya bozukluk dili biçimsel, anlamsal ve kullanım bakımından etkiler (Bloom ve Lahey, 1978). Biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin karşılıklı ilişkileri ve bir bütün olarak kaynaşmaları herhangi bir dili konuşan kişinin yetişkin düzeyindeki dil yeterliliğini oluşturur (Tüfekçioğlu,1998). Normal gelişim çizgisinde dilin gelişimi bu üç bileşenin birbiri ile etkileşimi ile gerçekleşir.

2.2- NORMAL ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ

İletişim kurma gereksinimi doğumla birlikte ortaya çıkar. İnsanlar doğdukları andan itibaren temel gereksinimlerini ve duygularını paylaşmak için çevresi ile iletişim kurmaya başlarlar. Bu iletişim başlarda her ne kadar sınırlı ve basit olsa da çevre ile olan etkileşimler sonucunda yaş ilerledikçe gelişir.

Normal gelişim gösteren çocuklar, çevreleri ile etkileşime girmeleri sonucu doğal olarak kazandıkları dilin içerik, biçim, kullanım bileşenlerini yine çevre ile etkileşim ve doğal ortamlardaki yaşantıları sonucunda kolay ve hızlı bir şekilde geliştirebilmektedirler (Güzel-Özmen, 2003). Yaşamın ilk iki yılında çocuklar ebeveynleriyle, dil gelişimlerinin temellerini oluşturacak yaşantılar geçirirler. Bu zaman sürecinde, çocuklar yüzlerce sözcüğü anlar, sıra alır ve konuşma mekanizmasını nasıl kontrol edeceğini öğrenirler. 0–6 yaş arasında çocuklar kendi dillerinin yapılarını, dilbilgisel kurallarını edinirler (Downing, 1999).

Bebekler ilk üç ayda önceleri sadece ağlayarak ses çıkarırlar; ancak üçüncü aya yaklaştıkça bir ünlü sesi (a, o v.b) çıkarmaya başlarlar. Üç altı ay arasında bebeğin çıkardığı sesler amaçlı hale gelir. Bu dönem bebeğin mırıldanma dönemidir. Bebekler ünlü ve ünsüz sesleri birleştirerek iki heceli sözcükler (ba, da gibi) oluştururlar. Altı dokuz ay arasındaki dönem ise mırıldanmanın tekrarı olarak görülür. Bu dönemde bebek tekrarlı iki heceden oluşan sesler üretebilir (ma-ma, ba-ba gibi). Sesini dikkat çekmek, hoşnutluk belirtmek için kullanır. Dokuz-on iki aylar arasındaki dönemde bebek artık yetişkinlerin kullandıklarına benzer ses tonu kalıplarını kullanmaktadır. Öksürme, göz kırpması gibi hareketleri taklit eder. Bir ile bir buçuk yaş arasında çocuk artık gerçek konuşmaya geçmeye başlar. İlk tek heceli kelimeler bir yaşında ortaya çıkar. Sözcükleri yaklaşık olarak taklit edebilir. Bir ile bir buçuk yaş arasında çocuklar tek sözcük evresinde yaklaşık 30 sözcük dağarcına ulaşırlar (Pieterse, Treloar ve Cairns, 2007). Çocuklar iki-üç yaş arası dönemde iki sözcüklü cümlecikler kurmayı öğrenirler. Bu dönemde çocukların biçimbirim bilgisi, sözdizimi bilgileri gelişir ve anlam bilgisi de hızlı bir gelişim gösterir. Dil bilgisi kurallarını öğrenmeye başlarlar (çoğullar, adılar gibi). Bu dönem sonuna geldiğinde çocuklar en az 200 sözcük bilirler. Üç-dört yaşları arasında ise kendi ana dillerinin temel yapılarını öğrenirler (Dönmez ve Arı, 1987). Üç veya daha fazla sözcüklü cümleleri giderek daha fazla kullanmaya başlarlar. Kullandığı ses tonu kalıpları etrafındaki yetişkinlerle aynıdır. Çocuklar dört yaşlarında neden-sonuç, zaman, şart ve yer ilişkilerini belirten birleşik cümleler kurarlar. Sırasıyla geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman kavramlarını öğrenmeye başlarlar (Poyraz ve Dere, 2003). Yetişkinlerin kullandığı formda soru cümleleri üretirler. Sözcük sayısı artmaya

devam eder. Bu yaşlarda çocukların kelime hazineleri 1000 civarındadır. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade edebilirler. Cümleleri dilbilgisi kurallarına uygundur (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000). Çocuklar beş yaş civarında 2000'e yakın sözcük dağarcığına sahip olurlar. Bu dönemde duygu ve isteklerini ifade edebilecek kapasiteye ulaşırlar ve yine bu dönemde çocukların dil gelişiminde kelimeleri anlama üretimden daha ileri seviyededir (Poyraz ve Dere, 2003).

Normal gelişim çizgisi gösteren çocuklar dilin bileşenlerini çevreleriyle etkileşime girerek doğal olarak kazanırlar. Yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için dilin kazanımı sorunlu olabilecek alanlardan biridir. Dil gelişiminde yetersizliklerin ortaya çıkmasında gelişimsel gerilikler, işitme engeli, otizm rol oynar. Dil gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri de zihinsel engeldir (Güzel-Özmen, 2003). Zihinsel engelli çocukların dil gelişim aşamaları normal gelişim gösteren çocuklar gibidir. Aşağıda zihinsel engelli çocukların dil gelişim özellikleri açıklanmıştır.

2.3- ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ

Zihinsel engelli çocukların dil gelişim özellikleri incelendiğinde bu çocukların dil gelişim aşamalarının normal çocuklara benzediği, ancak özürlerinin şiddetine bağlı olarak bu aşamalara ulaşmada yavaşlık ya da duraklama gösterdikleri ortaya konmuştur (Özcan-Eroğlu, 1998). Genellikle zihinsel engelli çocuklar yavaş dil gelişimi, zayıf bellek, yeni durumlara uyum sağlama güçlüğü, basit algı ve kavramlara sahip olduklarından duygu ve düşüncelerini karşısındaki kişiye bağımsız olarak açıkça ifade etme konusunda güçlük yaşayabilmektedirler (Bilir, Köni ve Metin, 1992). Ayrıca, anlamlı sesler çıkarma, yetersiz kelime hazinesi veya kullanılan kelime ve cümlelerin çeşitliliğinde sınırlılık, söz dizim yapısındaki problemler zihinsel engelli çocuğun ifade edici dil boyutundaki problemler arasında yer almaktadır (Güzel-Özmen, 2003). Zihinsel engelli çocuklar ifade edici dil boyutunda yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra dili anlamada da problem yaşayabilmektedirler. Buna bağlı olarak verilen yönergeleri yerine getirmede, dil

bilgisi kurallarını anlamada ve okunan bir öyküyü anlamada zorluk çekebilmektedirler (Güzel-Özmen, 2003).

İfade edici dil becerisi sınırlı olan zihinsel engelli çocuklar, konuşma seslerini çıkarabilen, belirli sözcükleri veya cümleleri olan fakat sözcük türleri ve kurdukları cümle yapıları çeşitlilik göstermeyen, birçok amaç için dili kullanamayan çocuklardır. Bu çocukların ifade edici dili normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre geridir. Zihinsel engele bağlı olarak ortaya çıkan dil gelişimlerinde gerilik, çevrenin bu çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi, içinde bulundukları ortamın dil kazanımını sınırlayıcı özellikte olmasından da kaynaklanabilmektedir (Güzel-Özmen, 2003). Bu nedenle çocukların dili kullanmasına yol açacak ortamlar hazırlanarak, bu ortamlarda dilin biçimsel ve anlamsal özelliklerinin kazandırılmasına önem verilmelidir.

Çeşitli yetersizliklerden etkilenmiş dil problemi olan çocuklara dil öğretmek amacı ile alan yazında etkililiği kanıtlanmış çeşitli dil öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bu öğretim yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

2.4- DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Dil ve konuşma sorunları olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimine destek olabilmek için alan yazında birçok dil öğretim yönteminin etkililiği denenmiştir. Bu bölümde zihinsel engelli öğrencilere dil öğretiminde kullanılan Doğal Dil Sağaltım Yöntemi ve Yapılandırılmış Dil Öğretim Yönteminin özelliklerine yer verilmiştir.

2.4.1- Yapılandırılmış Dil Öğretim Yöntemi (Constructed Language Teaching)

Yapılandırılmış Dil Öğretim Yönteminde amaç; çocuğa iletişim için gerekli uygun dil biçimlerini, doğru yapıları ve söz dizimini öğretmektir. Yapılandırılmış Dil Öğretim Yöntemi Davranışçı Yaklaşım ilkeleri ve tekniklerine dayalı olarak

oluşturulmuş bir öğretim yöntemidir (Kaiser, Hendrickson ve Alpert, 1991; Tüfekçioğlu, 2003).

Yapılandırılmış Dil Öğretim Yönteminde öğretim kontrollü koşullar altında düzenlenir. Öğretim ortamında genellikle çocuk ve eğitimci olmak üzere iki kişi bulunur. Öğretim sırasında odada öğretimle ilişkisiz tüm uyaranlar ortadan kaldırılır. Öğretilcek dil ve iletişim becerisiyle ilişkili uyaranlar amacına uygun bir şekilde dikkatle seçilir. Çocuğun uygun dil kullanımı için taklit, pekiştirme, düzeltme ve ipucu verme gibi Davranışçı Yaklaşım dayalı teknikler kullanılır (Tüfekçioğlu, 2003).

Yapılandırılmış Dil Öğretim Yöntemi öğretmen merkezli bir yaklaşımdır (Kaiser ve diğerleri, 1991). Bu yöntemde çocuğun aktiviteye katılımı, düzenlenmiş öğretimsel materyallerle ve geri bildirimlerle sağlanır (Warren ve Yoder, 1994).

Yapılandırılmış Dil Öğretim Yönteminin avantajları; öğretimin son derece kontrollü koşullar altında gerçekleşmesi, ileri derecede dil sorunu olan çocuklara dil becerilerinin kazandırılması, dil öğretiminin yanı sıra zihinsel engelli çocuklara öğretilmesi zor olan beceri ve davranışların öğretiminde kullanılması şeklinde sıralanabilir (Tüfekçioğlu, 2003; Warren ve Yoder, 1994). Bu avantajların yanı sıra Yapılandırılmış Dil Öğretim Yönteminin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerden kendilerine sunulan uyaranlara sözel tepki üretmeleri ya da sözel taklitte bulunmaları istenmesi doğal iletişimin gerçekleşmesine benzememektedir. Bu nedenle de öğretilen hedef dil ve iletişim becerileri öğretim ortamından doğal ortamlara taşınamamakta yani genellenememektedir (Losardo ve Bricker, 1994). Ayrıca, Yapılandırılmış Dil Öğretim Yöntemi öğretmen yönlendirilmesi ile yapıldığından her zaman öğrencinin ilgi ve dikkatini yüksek tutmak güç olabilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003; Warren ve Yoder, 1994).

2.4.2- Doğal Dil Yöntemi (Naturalistic Teaching)

Doğal Dil Sağaltım Yönteminin temeli Sosyal Etkileşimci teoridir. Bu teoriye göre çocuk sosyal ortamlarda etkileşim sonucunda dil edinir (Warren ve Yoder, 1994). Doğal Dil Sağaltım Yöntemi, çocuğun iletişimi başlatması için gerekli düzenlemelerin yapıldığı, öğretimin doğal sözlü iletişimin ilkelerine göre düzenlendiği bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, amaçlar normal gelişim aşamalarına göre belirlenir (Şentürk, 2006). Doğal Dil Sağaltım Yöntemi öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. En önemli ve temel amacı; çocukla yetişkin arasındaki etkileşimin kalitesini yükselterek çocuğun sosyal iletişim becerilerini arttırmaktır. Doğal Dil Sağaltım Yöntemi'nde öğretmen öğretim basamaklarını önceden belirlemeden çocuğun ilgisine göre öğretimi düzenler. İletişimi başlatan çocuktur. Öğretmen, çocuğun iletişimi başlatması için ortamı çocuğun ilgisine yönelik düzenler (Kaiser ve Diğerleri, 1991; Lowenthal, 1995). Çocuk iletişimi başlattıktan sonra öğretmen, çocuğun ilgilendiği nesne ve olaylarla ilgili çocuğa sözel model olur genişletmeler ve düzeltmeler yapar (Kaiser ve diğerleri, 1991; Lowenthal, 1995). Bu yöntemde çocuk yetişkinin çevredeki nesneler veya olaylarla ilgili kullandığı dili model alarak öğrenir. Yetişkin çocuğu sözel dili kullanması için cesaretlendirir. Bunu çocuk iletişime katıldığı zaman çocuğun iletişime girme girişimini ve sözel ifadelerini onaylayarak ve doğal pekiştireçler kullanarak yapar (Cole ve Dale, 1986; Delprato, 2001; Koegel ve diğerleri, 1987). İstenen tepki elde edildiğinde çocuğun ulaşmak istediği nesneye, hizmete ve bilgiye ulaşmasının sağlanması doğal pekiştireç olarak tanımlanır. Doğal Dil Sağaltımında çocuğa dil kazandırmak için kendiliğinden oluşan fırsatların değerlendirilmesine önem verilir (Barnett ve Carey, 1993; Kaiser ve diğerleri, 1991). Yetişkinin görevi doğrudan öğretim ya da yönlendirme yapmak yerine çocuğa zengin ve olumlu girdi vermektir.

Doğal Dil Yönteminin, Yapılandırılmış Dil Öğretim Yöntemine göre öğrencinin bulunduğu çevrede günlük rutinlerde kullanabilmesi, öğretimin bireyin doğal ortamında gerçekleşmesi, hedef öğrencinin öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşlarının da öğretim programlarına katılabilmesi ve öğretim için seçilen becerilerin çocuğun iletişim kurduğu doğal ortamlarda gerçekleşen becerilerle ilişkili

olması açısından alanyazında daha avantajlı olduğu belirtilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003).

2.4.2.1- Doğal Dil Sağaltım Teknikleri

Doğal Dil Sağaltım Teknikleri; “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma, Zaman Erteleme, Çevresel Düzenleme, Kendi Kendine Konuşma, Yeniden Şekil Verme (Düzeltilme)” gibi teknikleri içermektedir. Bu tekniklerden Çevresel Düzenlemeler, Tepki İsteme-Model Olma Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretim Yönteminin (Milieu Teaching) teknikleridir. Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretim Yöntemi bu yöntemi oluşturanlarca (Yoder ve Warren; 2002) eklektik öğretim yöntemi olarak isimlendirilmiştir. Ancak birçok kaynakta Doğal Dil Sağaltım Teknikleri içinde de yer almaktadır. Aşağıda bu teknikler açıklanmıştır.

Model: Çocukla etkileşime giren kişinin diyalog aktivitelerinin uygun anlarında kurallı ifadeler ürettiği fakat çocuğun taklit etmesini istemediği bir tekniktir (Woods ve diğerleri, 2004).

“Model” tekniği kullanılırken, çocukla etkileşime giren kişi çocukla yaptığı bir etkinlik sırasında, etkinliğin uygun anlarında kendisinin ve çocuğun yaptığı davranışları anlamlı cümleler kurarak ifade etmektedir. Ancak söylenen ifadeleri çocuğun taklit etmesi istenmez. Kurulan cümlelerin de çocuğun anlayabileceği şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Yani cümleler çocuğun ve çocukla etkileşime giren kişinin yaptığı davranışları ifade edecek şekilde ve çocuğun anlayabileceği uzunlukta ve zorlukta olmalıdır. Anne ve çocuk arabayla oynarken, annenin arabayı hareket ettirerek “arabam gidiyor” demesi veya çocuğun hareketlerini tanımlamak için “senin araban dağı tırmanıyor” demesi “Model” tekniğine örnek olarak verilebilir.

Genişletme (Expanding) : Çocuğun konuşmalarını tamamlayarak tekrarlama anlamına da gelmektedir (Güzel-Özmen, 2003). Konuşan fakat tam cümlelerle konuşamayan çocuklar için yararlıdır (Lowenthal, 1995). Daha karmaşık sözel

davranışın kullanımına model olmak için kullanılır. Genişletme yapılırken; yetişkin çocuğu dinler, çocuğun söylemek istediği tüm cümleyi anlamaya çalışır ve cümleyi tüm fakat basit şekilde söyler.

“Genişletme” tekniği uygulanırken eğitmen çocuğun kelime dizimini sürdüren ve çocuğun ifadesinin daha kapsamlı ya da doğru olan bir versiyonunu sunar (Woods ve diğerleri, 2004). “Genişletme” tekniğinde de söylenilen ifadeleri çocuktan tekrar etmesi beklenmez. Burada önemli olan nokta şudur; çocuk bir kelime söylüyorsa; yetişkin çocuğa, çocuğun söylediği kelimenin de içinde yer aldığı iki-üç kelimelik anlamlı kurallı bir cümleyle karşılık vermesidir. Çocuğun topu atarken “top” demesi ve yetişkinin “topu attın” demesi “Genişletme” tekniğine örnek olarak verilebilir.

Tepki İsteme-Model Olma (Mand-Model): Bu teknik; yetişkinlerin çocuktan tepki istemesine ve model olmasına dayanır. Tepki istemenin amacı, mümkün olan en az yardımla çocuğun doğru tepki vermesine yardımcı olmaktır (Toğram, 2004). Bu teknikte iletişimi başlatan yetişkindir (Hepting ve Goldstein, 1996).

Bu teknik öğretim sürecinde uygulanırken, öncelikle çocuğun ilgisini çeken nesne ve durumlar belirlenir. Çocuğun ilgi alanı belirlendikten sonra bu ilgi alanına yönelik çocukla ortak ilgi kurulur. Çocuğun dikkati öğretilmek üzere seçilmiş hedef nesneye ya da duruma yöneldiği, seçilen nesne ya da durumla ilgilendiği zamanda çocuktan tepki istenir. Tepki istemek için “Sen şimdi ne yapıyorsun? Ne oynamak istiyorsun?” veya doğrudan hedef nesneyi söylemeye yönelik “Bana ne gösteriyorsun?”, “Elinde ne var?”, “Bana ne vereceksin?” gibi sorular sorulur. Sorunun ardından çocuğa cevap vermesi için zaman tanınır. Çocuk tepki isteme sonucu doğru tepki vermişse çocuğun doğru tepkileri pekiştirilir, sözel olarak genişletilir ve çocuğun materyale ulaşması sağlanır. Eğer çocuk tepki isteme sonucu doğru tepki vermemişse veya tepkisiz kalmışsa sözel model olunur ve model olma sonucu çocuk doğru tepki verirse pekiştirilir, sözel olarak genişletilir ve materyale ulaşması sağlanır (Kaiser ve diğerleri, 1991) vermezse tekrar model olunur ve

çocuktan modeli tekrarlama istenir. Çocuk tekrarladığında yetişkin çocuğu pekiştirir ve cevabı genişletir.

Kendi Kendine Konuşma: Çocuğun hareketlerini ve düşüncelerini sözelleştirmedir. Kendi kendine konuşma tekniğini kullanırken, yetişkinler ne yaptıklarıyla, ne gördükleriyle ve ne hissettikleri ile ilgili çocuk yanlarındayken konuşurlar. Kendi kendine konuşma tekniği aynı zamanda çocuğa gelişmiş cümleler, paragraflar, yeni kelimeler duyma fırsatı sağlar (Lowenthal, 1995; Şentürk, 2006). Bu yöntem kullanılırken;

- Basit ve kısa konuşmaya,
- Hareketleri ve düşünceleri açıklamaya,
- Çocukların konuşan kişiyi model almalarına özen gösterilmelidir. Çocuğun dil seviyesi geliştikçe yetişkini daha uygun şekilde model alacaktır.

Zaman Erteleme (Time Delay) : Zaman Erteleme veya tepki için beklemek; çocuğun çevresel uyaranlara sözlü veya sözlü olmayan bir tepkide bulunması için yetişkinin çocuğa zaman tanımasıdır. Çocuğun illa bir tepki verme zorunluluğu yoktur ve eğer bir tepki bekleme süresince verilmediyse yetişkin tarafından daha net bir ipucu verilir. Bu bekleme süresini yetişkin motive edebilir veya yetişkin başlatabilir ya da çocuğun başaltım veya tepkisini takip edebilir. Örneğin, yetişkin “Atıştırmak için ne istersin?” diye sorar ve çocuğa tekrar sormadan önce veya yemek çeşitlerini sunmadan önce iki ile dört dakika arasında bir zaman bekler (Woods ve diğerleri, 2004; Hepting ve Goldstein, 1996).

Çevresel Düzenleme (Environment Arrangement) : Çevresel Düzenlemeler öğrencilerin dil kullanımını tetiklemek için kullanılabilecek etkili Doğal Dil Sağaltım Tekniklerindendir. Bu yöntemler çocuğun bağımsız olarak iletişim başlatması için ona olanaklar sunar (Hepting ve Goldstein, 1996). Çevresel Düzenlemeler; ilgi çekici araç-gereç sağlama, nesneleri görülebilir fakat erişilemeyecek yerlere koyma, gereksinim duyulan nesnelerden az miktarda bulundurma, öğrencilerin yardımı

ihtiyaç duyabileceği durumlar oluşturma şeklinde düzenlenebilmektedir (Toğram, 2004).

Yeniden Şekil Verme (Düzeltilme) (Recasting) : Yeniden Şekil Verme, yetişkinin çocuğun dil bilgisine uymayan ve doğru olmayan ifadelerini alıp, onları dilbilgisine uyan bir şekilde yeniden düzenlemesinden oluşur. Yeniden Şekil Verme çocuğun tepki veya başlatımını takip eder (Hepting ve Goldstein, 1996).

Bu tekniklerin aileye öğretimi, ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuklarıyla kurdukları etkili etkileşimi dil problemi olan çocuklarıyla da kurmalarını sağlayacaktır. Böylece ev ortamında var olan zengin etkileşim ortamları kullanılarak çocukların dil ve iletişim becerileri desteklenebilecektir. Doğru etkileşimler ise aile eğitim programı ile ailelere kazandırılabilir.

2.5- AİLE EĞİTİMİ

Çocuklar doğdukları andan itibaren okula başlayıncaya kadar birçok beceriyi ailelerinden öğrenirler. Anne babalar çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, psikomotor, dil gelişimlerini destekleyen en önemli kişilerdir (Ersoy ve Tezel Şahin, 1999). Çocuğun eğitiminde bu denli önemi olan anne babaların, çocuklarına daha yararlı olmalarını ve daha sistemli olarak amaç gerçekleştirmelerini sağlayabilmeleri aile eğitimiyle mümkün olmaktadır (Varol, 2005).

Anne babaların çocuklarının eğitimlerine katılarak çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmaları her yaştaki çocuk için büyük önem taşımaktadır. Özellikle yetersizliğe sahip çocuk aileleri, çocukları için neler yapabilecekleri, onların eğitimlerine nasıl katkı sağlayacakları konusunda normal çocuk ailelerine göre oldukça yoğun yardıma ihtiyaç duymaktadır. Ailelerin bu gereksinimleri sistematik olarak sunulan aile eğitim programları aracılığı ile karşılanabilmektedir.

Yapılan araştırmalar özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerine verilen aile eğitiminin hem yetersizlikten etkilenmiş çocuğa hem de ailesine önemli derecede yarar sağladığını göstermektedir (Akkök, 1984; Cavkaytar, 1999; Diler–Sönmez, 2008; Gültekin, 1995; Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık, 1994; Tavis, 2004; Vuran, 1997). Özel eğitim alanındaki gelişmelerin etkisiyle aile eğitimi ülkemizde yapılan yasal düzenlemelerde de yerini almıştır. 26184 sayılı 31.05.2006 tarihli resmi gazetede yayınlanan zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 36. maddesinde aile eğitim programlarının; aile eğitiminde esas olacak genel ilke ve amaçlar doğrultusunda bireyin yetersizliği, gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve ailenin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması, bireyin ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel, grup ya da uzaktan eğitim şeklinde yürütülmesi ifade edilmektedir. Yapılan yasal düzenlemelerle aile eğitim hizmetlerinin zorunluluğu ve önemi ortaya konmuştur.

2.5.1-Aile Eğitiminin nemi

Çocuğun gelişimine uygun ve gelişimini hızlandıracak ortam ve koşulların hazırlanmasında, ailenin önemli rolü vardır (Varol, 2005). Ailelerin bu ortam ve koşulları iyi şekilde hazırlayarak çocuklarının eğitimine katkıda bulunmaları aile eğitim programları ile gerçekleşebilmektedir.

Aile eğitimi, okula devam eden çocukların okulda öğrendikleri bilgi ve becerilerin kalıcı hale gelmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Okul ortamında öğrenilen becerilerin, anne-baba tarafından evde de uygulanması, eğitimde okul-ev paralelliğini sağlamakta, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemekte; öğrenmesini ve genelleştirmesini hızlandırmakta ve öz bakım gibi bazı becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırmaktadır (Sucuoğlu, 1991).

Aile eğitimiyle anne-babaların çeşitli eğitim teknik ve yöntemlerini öğrenmeleri ile çocukta ortaya çıkması olası yetersizliklerin ve problemlerin önlenebileceği ve ailelerin uzmanlarla birlikte etkin bir biçimde çalışmasına da yardımcı olabileceği kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 1994; Elksnin ve Elksnin 1991).

Ayrıca aile eğitimiyle anne-babalar evde var olan imkânlarla çocuklarının zihinsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimlerini destekleyebilirler.

Çocukların devam ettiği eğitim kurumlarında anne babaların eğitime katılmalarını sağlamak, çocuklara sunulan eğitimi kolay, etkili, kalıcı, genellenebilir ve ekonomik hale getirmekle birlikte, ailelerin çocuklarıyla birlikte olduğu zaman dilimini en iyi şekilde değerlendirmelerine de hizmet edecektir (Tavil, 2004). Ayrıca aile eğitim programları anne-babaların çocuklarına yardımcı olabilmelerinin verdiği hoşnutlukla özgüvenlerini güçlendirmeleri açısından da oldukça önemli görülmektedir.

2.5.2- Aileye Götürülecek Hizmet Çeşitleri

Yetersizlikten etkilenmiş çocukların ailelerine, çocuklarının eğitimlerine katılmalarını sağlayacak destek hizmet çeşitleri “Bilgi Verici Danışmanlık, Psikolojik Danışmanlık ve Aile Eğitim Programları” şeklinde gruplanmaktadır (Gültekin, 1995; Kargın, 1990; Kuloğlu, 1992; Tavil, 2004).

2.5.2.1- Bilgi Verici Danışmanlık

Bilgi verici danışmanlık, yetersizlikten etkilenmiş çocukların ebeveynlerine çocuklarının yetersizliği, türü, nedenleri, özellikleri, eğitim programı olanakları, yasal hakları, çocukları ile etkili iletişim kurma yolları, çocuğun gelişimine nasıl katkıda bulunacakları ve davranışlarını nasıl kontrol edebileceklerine yönelik bilgi vermeyi kapsamaktadır. Bilgi verici danışmanlıkta; grup ortamı içinde ailelerin birbirleri ve uzmanla karşılıklı etkileşimde bulunulmakta ve ailenin sorularına yer verilerek bilgi verme düzeyinde hizmet verilmektedir (Gültekin, 1999; Kargın, 1990; Kuloğlu, 1992; Tavil 2004).

2.5.2.2- Psikolojik Danışmanlık

Anne-babalar, çocuklarını yeterli ve yetersiz yönleri ile kabul edebildiklerinde, çocuklarının eğitimine katılabilmektedirler (Snell, 1983; Gargiulo, 1985). Psikolojik danışmanlık, anne-babaların kendileri ve çocukları ile ilgili duygularını paylaştıkları bir süreç olmakla birlikte, bu süreçte anne-babaların kendilerini ve çocuklarını tanıyarak, çevreleri ile daha fazla ilişkiye girmeleri amaçlanmaktadır (Gültekin, 1999; Kuloğlu, 1992; Küçüker, 1993; Tavil, 2004).

2.5.2.3- Aile Eğitim Programları

Yetersizliği olsun ya da olmasın tüm çocuk ebeveynlerinin, çocuklarının eğitimlerine katılmalarını sağlamak arzulan bir durumdur. Günümüzde görsel ve yazılı iletişim araçları ile birçok ebeveyn istedikleri bilgiye rahatlıkla ulaşabilmekte ve çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayabilmektedirler. Ancak yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmelerinde günümüz görsel ve yazılı iletişim araçları yetersiz kalmaktadır.

Anne-babaların çocuklarının eğitimine destek olmaları bağlamında ele alınan anne-baba katılımı, aile eğitimi uygulamalarıyla sağlanabilmektedir (Cavkaytar, 1999). Aile eğitiminde amaç, ebeveynlerin çocukları için öğretmen rolü üstlenmesi değil, çocuklarına gerekli becerileri doğal bir süreç içinde nasıl öğreteceklerini kazandırmaktır (Varol, 2005).

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan aile eğitim programlarının iyi yapılandırılması ve organize edilmesi gerekmektedir (Varol, 2005). Anne-babalara aile eğitim hizmetlerinin verilmesi için değişik özellikte aile eğitim programları geliştirilmekte ve uygulanabilmektedir.

2.5.3- Aile Eğitim Programı Çeşitleri

Aile eğitim programları; programa katılacak kişi sayısı, programın amacı ve programın uygulandığı ortama göre çeşitli şekillerde planlanabilmektedir.

2.5.3.1- Programa Katılan Kişi Sayısına Göre Düzenlenen Aile Eğitim Programları

Aile eğitim programları programa katılan kişi sayısı bakımından; gruba dayalı aile eğitimi ve bire bir eğitim olarak düzenlenebilmektedir.

2.5.3.1.1- Grup Eğitimi Yolu ile Düzenlenen Aile Eğitim Programı

Grup eğitimi yolu ile düzenlenen aile eğitim programları; bir kuruma devam eden çocukların aileleri ile yapılan ve çocuklarına birçok beceri ve kavramı öğretme becerisini kazandırmak için oluşturulan programlardır. Eğitim genelde 10-12 kişilik gruplar halinde verilmektedir. Grup eğitimi çalışma gün ve saatleri, eğitime katılan tüm ebeveynlerin ortak görüşleri alınarak belirlenmesi, eğitime katılımın fazla olmasını sağlamak açısından önemlidir (Tavil, 2004; Varol, 2005).

Gruba dayalı eğitimin avantajları; anne babaların birbirlerinden öğrenmeleri ve başarılarını paylaşmaları, ekonomik olması, anne babaların içinde bulundukları durumda yalnız olmadıklarını kendileri gibi insanların olduklarını görmeleri, birlikte çözüm üretebilmeleri olarak sıralanabilir (Cavkaytar, 1999; Tavil, 2004; Varol, 2005; Vuran, 1997).

Ancak, grup eğitimi yolu ile düzenlenen aile eğitim programının en büyük dezavantajlarından birisi, gruptaki tüm anne-babaların gereksinimlerinin karşılanması açısından sınırlılık göstermesidir. Bu nedenle grup eğitimi planlanırken, grupların küçük tutulmasına dikkat edilmeli ve anne-babaların gereksinimlerine daha fazla zaman ayrılmalıdır (Miller, 1975).

2.5.3.1.2- Bire-Bir Eğitim Yolu ile Düzenlenen Aile Eğitim Programı

Bu programlar ailenin ve eğitimcinin bire bir çalıştıkları eğitim programlarıdır. Bu programlarda çocuklarının gereksinimi doğrultusunda belirlenen amaçların aileye kazandırılması hedeflenmektedir. Bu program türü grup eğitim programına oranla daha pahalı bir programdır. Ancak ailenin tüm gereksinimleri grup eğitimine oranla daha rahat karşılanmaktadır (Tavil, 2004; Vuran, 1997).

2.5.4.2- Programların Uygulandığı Ortama Göre Düzenlenen Aile Eğitim Programları

Aile eğitim programları uygulandıkları ortama göre eve dayalı, kuruma dayalı, ev ve kuruma dayalı aile eğitim programı olmak üzere gruplandırılmaktadır.

2.5.4.2.1- Eve Dayalı Aile Eğitim Programı

Eve dayalı aile eğitim programları, erken çocukluk döneminde olan, okul öncesi dönemde olup bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen ya da yetersizlikten ağır derecede etkilendiği için eğitim kurumuna devam edemeyen çocukların ebeveynlerine yönelik olarak uygulanmaktadır (Varol, 2005).

Eve dayalı aile eğitim programlarında ev, verimli bir öğretim ortamına dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Eve dayalı programlar, çocuğun gereksinimleri belirlendikten sonra planlanmaktadır. Bu tür programlarda eğitimcinin görevi; çocuğun gereksinimlerini belirlemek için gözlemler ve değerlendirmeler yapmak ve yapılan gözlemleri aile ile paylaşılıp, gereksinimleri aile ile birlikte belirlemektir (Tavil, 2004; Vuran, 1997).

Eve dayalı aile eğitiminde, eğitimci öncelikle anne-babanın varlığında çocuğun dil, özbakım, bilişsel, sosyal ve psikomotor becerilerde performans düzeyini belirler. Daha sonra anne-babayla birlikte, çocuğun belirlenen performans düzeyine dayalı olarak bir ile iki haftada gerçekleştirilmesi düşünülen bir ya da birkaç gelişim alanıyla ilgili amaçlar belirler. Eğitimci saptanan amaçları; anlatım, model olma,

rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamakları ile aileye kazandırır (Snell, 1983; Varol, 2005).

Evde uygulanmak üzere düzenlenen aile eğitim programlarının bazı avantajları bulunmaktadır;

- Öğrenme, çocuğun doğal çevresinde oluşmaktadır.
- Çalışmalar evde yapıldığından tüm aile bireylerinin öğretim sürecine katılma şansları vardır.
- Beceriler daha kolay genellenmekte ve kalıcılığın sağlanması daha kolay olabilmektedir.
- Çocuğun davranışları doğal ortamda gözlemlendiğinden, neyin nasıl öğretileceğine ebeveynler de etkin şekilde karar verebilmektedir.
- Sınıf içinde değiştirilemeyecek olan birçok davranış, evde değiştirilebilmektedir (Snell, 1983; Tavi, 2004; Varol, 2005; Vuran, 1997).

Bununla birlikte evde çalışma yapmak için uygun sessiz ortamın olmaması, anne-babaların evde bulunma zamanlarının sınırlı olması, aile üyelerinin çok kalabalık olması eve dayalı aile eğitim programının uygulanmasında problem oluşturabilmektedir (Cavkaytar, 1999; Tavi, 2004; Varol, 2005). Bu tip problemlerle karşılaşıldığında, bu problemleri önlemeye yönelik düzenlemeler yapıldıktan sonra eğitime başlanması verimli olabilecektir.

2.5.4.2.2- Kuruma Dayalı Aile Eğitim Programı

Kuruma dayalı aile eğitim programlarında, ailenin eğitimi, çocuğunun devam ettiği kurum tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar; resmi eğitim kurumları, özel özel eğitim kurumları ve üniversitelere bağlı özel eğitim merkezleri

olabilmektedir (Akçamete, 1989). Kuruma dayalı programlarda çocuğun devam ettiği eğitim kurumunda düzenlenen aile eğitim oturumları ile aileye eğitim verilmektedir. Bu programlarda beceri, kavram öğretimi davranış yönetimi, dil kazandırmak amacı ile gerekli tekniklerin öğretimi konularında aile eğitilmektedir. Kuruma dayalı programlarda, özellikle ortak gereksinime sahip çocuk ve ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin grup eğitimi yolu ile verilmesinde tercih edilmektedir (Diler-Sönmez, 2008; Snell, 1983).

2.5.4.2.3- Eve ve Kuruma Dayalı Aile Eğitim Programı

Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları, eve dayalı ve kuruma dayalı aile eğitim programlarının bir bileşimidir. Bu tür programlar bir eğitim kurumuna devam eden çocukların okulda kazandıkları becerilerin, ev ortamı ve yakın çevrede sürdürülmesini ya da genellenmesini ya da kurumda üzerinde durulmayan becerilerin kazandırılmasını amaçlayan programlardır (Varol, 2005).

Eve ve kuruma dayalı aile eğitim programları, farklı amaçlara yönelik olarak planlanabilmektedir. Birincisi; çocuğa okulda uygulanan programın, okulda ve evde aynı anda yürütülmesine yönelik genişletilmiş uygulama programlarıdır. İkincisi; okulda gerçekleştirilen bir amacın, ortam ve materyal değişikliği ile eve transfer edildiği genelleştirme programıdır. Üçüncü program çeşidi ise, özelleştirilmiş programlardır. Bu programlar genellikle özbakım ve ev içi becerilerinin öğretilmesine yönelik olarak evde başlatılır ve sürdürülür. Diğer bir program çeşidi ise, davranış değiştirme programıdır. Anne-babaların çocuğun ev ortamındaki uygun olmayan davranışlarını azaltmaları ve uygun davranışlarını arttırmalarına yönelik olarak düzenlenmektedir. Programlar çocuğun bulunduğu okuldaki ev öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Ev öğretmeni gerektiğinde evde anne-baba ve çocukla çalışarak programı yürütmektedir. Evde çalışmasını gerektirmeyen durumlarda ise, oluşturduğu iletişim dosyası ve telefon görüşmeleri ile anne-babayla iletişim kurmaktadır (Tavil, 2004; Varol, 2005).

Bu araştırmada destek hizmet çeşitlerinden aile eğitimi programı seçilmiştir. Aile eğitim programı birebir olarak kuruma dayalı bir program çerçevesinde aileye doğal dil tekniklerini öğretmek amacı ile düzenlenmiştir.

Alan yazında hem doğal dil hem de yapılandırılmış dil öğretimini çocukla etkileşime giren kişilere öğretmek amacı ile aile eğitimi ve ğretmen eğitimi yapılmıştır. Aşağıda bu araştırmalara yer verilmiştir.

2.6- DİL PROBLEMİ OLAN ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİNİ GELİşTİRMEK AMACI İLE ÇOCUKLA ETKİLEşİMDE BULUNAN KİşİLERE DİL ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN ĞRETİLDİğİ ARAşTIRMALAR

Bu bölümde dil problemi olan çocukların dil becerilerini geliştirmek amacı ile çocukla etkileşime giren kişilere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin ve Yapılandırılmış Dil ğretim Tekniklerinin öğretildiği araştırmalar yer almaktadır.

2.6.1- Doğal Dil ğretim Tekniklerinin Aileye ve Eğitimciye ğretildiği Araştırmalar

Woods, Kashinath ve Goldstein (2004), aile eğitimi programının, annelerin belirlenmiş günlük rutinlerde Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model (Model), Genişletme (Expansion), Açık Uçlu Sorular Sorma (Open-Ended Qestions), vg (Praise), Taklit Etme (Imitation) ve Bekleme (Waiting)” tekniklerini kullanmalarında etkililiğini ve çocukların iletişim işlevlerine bu teknikleri kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: (a) Aile eğitimi sonunda anneler öğretilen teknikleri ne sıklıkta kullanmışlardır? (b) Anneler teknikleri araştırmada belirlenmeyen diğer rutinelere ne miktarda genellemişlerdir? (c) Annelerin ğretim tekniklerini kullanmaları çocuğun iletişim işlevlerinin gelişmesinde etkili midir? Araştırmaya yaşları 15 ile 30 ay arasında değişen dört ocuk ve anneleri katılmıştır. Çocukların ikisi tek kelimelerden oluşan

ve anlaşılır olmayan ifadelerle konuşmakta ve istediği nesnelere ulaşmak için el-kol hareketleri kullanmaktadır. Çocuklardan biri babıldamakta ve el-kol hareketlerini sadece nesnelere uzanmak için kullanmakta, diğer çocuk ise basit sesli harfler seslendirmekte (“ooo”, “eh” gibi) ve bu seslendirmeleri seyrek olarak yapmaktadır. Araştırmada tek denekli desenlerden Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni kullanılmıştır. Tüm oturumlar ailelerin evlerinde gerçekleşmiştir. Eğitim ve gözlem oturumları haftalık olarak ve genellikle 60–75 dakika sürecek şekilde düzenlenmiştir. Aile eğitimi ortalama 26 hafta sürmüştür. Annelerin dördü de teknikleri kullanmak için oturma odalarında gerçekleşecek oyun rutinlerini tercih etmişlerdir. Bu rutinler sırasında çocuğa ait olan oyuncak ve nesnelerden (örnek; oyuncak tren, arabalar, kitaplar, top) kullanılmıştır. Oyuncaklar ve materyaller çocuğun ilgisine göre oturumdan oturuma değiştirilmiştir.

Başlama düzeyi oturumlarında anneden çocuğuyla oyuncaklarla her zaman oynadıkları gibi oynamaları istenmiş ve anne-çocuk etkileşimi üçer dakikalık sürelerle videoya kayıt edilmiştir. İlk eğitim oturumunda hedef teknikleri tanıtmak için anneye teknikleri açıklayan bir el kitabı verilmiş ve anneler teknikleri kendi ifadeleriyle anlattıktan sonra annelerden tekniklerin kullanımı ile ilgili iki örnek vermeleri istenmiştir. Her bir ev ziyareti; (a) çocuk ve ailenin bir önceki hafta süresince yaptığı aktivitelerle ilgili ilk bilgilerin toplanmasından, (b) yapılacak işleri o anki ziyarete uyarlama ve gözden geçirme fırsatından, (c) öğretim tekniklerinin oyun rutinleri ve veri toplanması süresince uygulanmasından ve (d) aile tartışması ve bir sonraki ziyaretin planlanmasından oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüm annelerin hedef teknikleri kullanma sıklığı başlama düzeyine göre artmıştır. Çocukların iletişim işlevlerini kullanımları başlama düzeyi gözlemleri süresince düşük ve durağan kalmıştır. Tüm anneler, aile eğitim programı tamamlandıktan sonra çocukları ile olan iletişimlerini kolaylaştırmak için strateji kullanımlarını arttırmışlardır. Dört anneden üçü hedef teknikleri dış mekân oyuncakları ile oynama etkinliğine (salıncak) ve yemek yeme rutinine genellemişlerdir. Dört çocuğun tamamı iletişim işlevlerinde ve Değerlendirme ve Programlama Sistemi (Assesment, Evaluation and Programming System) kullanılarak yapılan değerlendirmede gelişme göstermiştir.

Peterson, Carta ve Greenwood (2005), aile eğitiminin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model (Modeling), Tepki İsteme-Model Olma (Mand-Model), Genişletme (Expansion) ve Zaman Erteleme (Time Delay)” tekniklerini annelerin öğrenmelerinde etkililiğini saptamayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aramışlardır: (a) Annelere hedef Doğal Dil Sağaltım Teknikleri aile eğitimi programı ile öğretilbilir mi? (b) Anneler edindikleri teknikleri aile eğitim programı tamamlandıktan üç ve altı ay sonra sürdürebilir mi? (c) Hedef teknikler çocukların dil becerilerini geliştirmede etkili teknikler mi? Araştırmaya çoklu risk faktörleri olan ailelerdeki üç anne ve çocukları katılmıştır. Üç annenin de düşük gelir, düşük eğitim seviyesi, hamilelik sırasında kokain kullanma, aile içi şiddet gibi en az dört risk faktörü vardır. Çocukların yaş ortalamaları 31 aydır. Birinci çocuğun ortalama sözce uzunluğu 1.77, ikinci çocuğun ortalama sözce uzunluğu 1.53 ve üçüncü çocuğun ortalama sözce uzunluğu 1.16’dır. Annelere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin aile eğitimi ile öğretilmesinin etkililiğini saptamak için Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni kullanılmıştır. Tüm oturumlar ailelerin evlerinde gerçekleşmiştir. Sağaltım haftada bir kez gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 60 dakika sürmüştür. Aile eğitim programı birinci anneyle 25 oturum, ikinci ve üçüncü anneyle 21 oturumda tamamlanmıştır. Anne-çocuk arasındaki etkileşimi gerçekleştirmek için materyal olarak oyuncaklar, puzzle, resimli kitaplar kullanılmıştır. Her oturumda farklı bir materyal kullanılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında anneden çocuğuyla oyuncaklarla her zaman oynadıkları gibi oynamaları istenmiş ve anne-çocuk etkileşimi 15 dakika süre ile videoya kayıt edilmiştir. Aile eğitim programı; hedef tekniğin açıklanması, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmuştur. Hedef tekniğin açıklanması aşamasında eğitmen tekniği tanımlayarak örnekler vererek açıklamıştır. Model olma aşamasında eğitmen çocukla etkileşime girerek anneye tekniğini kullanımını model olarak göstermiştir. Rehberli uygulamalar aşamasında anne-çocuk etkileşimi gözlenmiş ve eğitmen anneye geri dönütlerde bulunmuştur. Bağımsız uygulamalar aşamasında ise anneye hiçbir müdahalede bulunmadan anne-çocuk etkileşimi gözlenmiştir. Ebeveyn hedef tekniği on kez ipuçsuz kullandığında diğer tekniğin öğretilmesine geçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüm anneler hedef sağaltım tekniklerini edinmeyi başarmışlardır. Aile eğitim programı

tamamlandıktan üç ve altı ay sonra alınan izleme oturumlarında tüm anneler teknikleri kullanmayı sürdürmüşlerdir. Çocuklar, sözlü davranışlarını ve ebeveyn sorularına yönelik doğru tepkilerini artırmışlardır. Çocukların ortalama sözcük uzunlukları ve iletişim gelişimini belirleyen ölçme aracı (Sequenced Inventory Communication Development) sonuçlarında artışlar olduğu belirlenmiştir.

Hancock ve Kaiser (1996), büyük kardeşlere yapılan kardeş eğitiminin büyük kardeşlerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin öğrenmesinde etkililiğini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın deneklerini üç kardeş çifti oluşturmuştur. Büyük kardeşlerin ikisi 12 yaşında biri ise 8 yaşındadır. Hedef çocuklar 4 ile 8 yaşları arasında, hafif ve orta seviyede zihinsel engelleri olan çocuklardır. Bir ile üç kelimelik ifadeleri spontane bir şekilde kullanabilmekte ve kardeşlerinin yaptığı başlatımlara tepkide bulunmaktadırlar. Çalışmada sağaltımın kardeş ve çocuklar üzerindeki etkilerini görmek için Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni kullanılmıştır. Tüm oturumlar kardeşlerin evlerinde, haftada iki kez gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 30 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Öğretim oturumları oyun oynama etkinliği sırasında gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında büyük kardeşten kardeşiyle oyuncaklarla her zaman oynadıkları gibi oynamaları istenmiş ve kardeşlerin etkileşimi 15 dakika süre ile videoya kayıt edilmiştir. Kardeş eğitim programı; tekniğin açıklanması, video izletimi, rol oynama, uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmuştur. Tekniğin açıklanması aşamasında büyük kardeşlere hedef tekniği anlatan yazılı bir materyal vererek eğitmen tekniğin kullanımını büyük kardeşle tartışmıştır. Video izletimi aşamasında eğitmen büyük kardeşe hedef tekniğin kullanımını gösteren videolar izletmiştir. Bu videoların ardından eğitmen kardeş çiftinin başlama düzeyi videolarını izleterek tekniği nerelerde kullanabileceği ile ilgili büyük kardeşle tartışmıştır. Rol oynama aşamasında eğitmen ve büyük kardeş birlikte oyun oynayarak eğitmen hedef tekniğin kullanımını büyük kardeşe göstermiştir. Uygulama aşamasında büyük kardeş küçük kardeşiyle eğitmenin verdiği geri dönütler eşliğinde oyun oynamıştır. Bağımsız uygulamalar aşamasında ise büyük kardeşe hiçbir müdahalede bulunmadan kardeş-çocuk etkileşimi gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kardeşler, hedef çocuklarla

oyunarken “Model ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini uygulamayı başarmışlardır. Kardeşlerin, hedef çocukların sözlü başlatımlarına olan tepkisellikleri de artmıştır. Hedef çocuklar, kardeşlerinin öğretim denemelerine tepki olarak kendi ifadelerini kullanmayı öğrenmişler ve ifadeleri spontane bir şekilde kullanmışlardır. Genel olarak, tüm kardeşler ve hedef çocuklar, davranışlarındaki değişiklikleri aile eğitim programı tamamlandıktan bir ve üç ay sonra da sürdürmüşlerdir. Üç kardeş çiftinin ikisi hedef tekniklerin kullanımını yemek yeme becerisine genellemişlerdir.

Phillips ve Halle (2004), öğretmen eğitimini içeren bir sağıltım programının uygulama öğrencilerinin Doğal Dil Sağıltım Tekniklerinden “Çevresel Düzenleme (Environmental Arrangement) ve Ertelenmiş İpucu Verme (Delayed Prompts)” tekniklerini kullanımları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya yaş ortalamaları 21 ile 23 arasında olan dört kız uygulama öğrencisi katılmıştır. Uygulama öğrencileri orta ve ağır düzeyde zihinsel engelliler eğitim programı son sınıf öğrencileridir. Eğitim programı uygulama öğrencilerinin uygulama yaptıkları okulda görevli oldukları sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sağıltım programının uygulama öğrencilerinin çevresel düzenleme ve ertelenmiş ipucu tekniklerini kullanımlarındaki değişiklikler üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılmıştır. Sağıltım öncesinde uygulama öğrencilerinin hedef teknikleri hangi miktarlarda kullandıklarını değerlendirmek için başlama düzeyi verileri alınmıştır. Sağıltım programı iki eğitim oturumundan oluşmuştur. Birinci eğitim oturumunda uygulama öğrencilerinin iletişim şekillerini anlatan yazılı eğitim materyalleri verilmiştir. İkinci eğitim oturumunda hedef teknikleri anlatan yazılı bir materyal verilmiştir. Yazılı materyalin açıklanmasının ardından hedef teknikleri anlatan 10 dakikalık video görüntüleri izletilerek, teknikler tartışılmıştır. Daha sonra “rol yapma” (role-played) ile uygulama öğrencisi ve araştırmacı çevresel düzenleme ve ertelenmiş ipucu tekniklerinin kullanımı konusunda pratik yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulama öğrencileri teknikleri kullanma sıklıklarını başlama düzeyine göre arttırmışlardır. Tüm uygulama öğrencilerinin sağıltım programı tamamlandıktan sonra hedef teknikleri kullanmayı sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

Toğram (2004), dil ve konuşma terapistliği yüksek lisans programına kayıtlı iki öğrenciye ve gelişim geriliği olan çocuklarla çalışan bir öğretmene, Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini öğretmek için hazırlanan programın etkililiği ve katılımcıların öğrendikleri tepki isteme-model olma tekniğinin gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan öğrencilere hedef taşıt sözcüklerini öğretmede etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan eğitimcilerin çalıştıkları öğrenciler gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan yaş ortalamaları üç ile beş arasında olana üç öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama; araştırmacı, katılımcı ve öğrencinin bulunduğu bir odada serbest oyun etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Deseni kullanılmıştır. Öğretim oturumları iki evreden oluşmuştur. Tüm katılımcıların yer aldığı birinci evrede; tepki isteme-model olma tekniği ile ilgili konu anlatımı yapılmış, tekniği anlatan videolar izletilerek tartışılmış ve katılımcının öğretmen, araştırmacının da öğrenci olduğu öğretim oturumları düzenlenmiştir. İkinci evrede ise; hedef sözcüklerin her birinin üretilmesini sağlayacak oyun ortamında hedef tekniğin kullanımı gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında; Tepki İsteme-Model Olma tekniğini çalışmaya katılan tüm katılımcıların öğrendiğini, öğretim sona erdikten sekiz ve 16 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin taşıt isimlerini öğrenmesinde tepki isteme-model olma tekniği etkili bulunmuştur.

Bu bölümde sunulan araştırma sonuçları Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin aile eğitimi, öğretmen eğitimi ve kardeş eğitimi programları ile çocuğun eğitiminden sorumlu kişilere ve yakın çevresindeki kişilere kazandırılabilceğini (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005; Phillips ve Halle, 2004; Toğram, 2004; Woods ve diğerleri, 2004), ayrıca bu tekniklerle sunum yapıldığında çocukların iletişim işlevlerinde (Woods ve diğerleri, 2004), ebeveyn sorularına yönelik doğru tepki verme becerilerinde (Peterson ve diğerleri, 2005), ebeveynlerinin konuşmalarına kendi ifadeleri ile spontane cevaplar verme becerilerinde (Hancock ve Kaiser, 1996), taşıt isimlerini söyleme becerilerinde (Toğram, 2004) gelişme olduğunu göstermektedir.

2.6.2- Yapılandırılmış Dil Öğretim Tekniklerinin Aileye ve Eğitime Öğretildiği Araştırmalar

Crockett, Fleming, Doepke ve Stevens, (2005), otizmli çocukları olan ailelere Yapılandırılmış Dil Öğretim Yöntemi olan Ayrık Denemelerle Öğretim (Discrete Trial Teaching) yönteminin edinilmesi ve genellenmesinde aile eğitim programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın denekleri otizmli çocukları olan iki annedir. Annelerin ikisi de lise mezunudur ve daha önce başka aile eğitim programına katılmamışlardır. Çocukların her ikisi de dört yaşındadır. Bütün eğitim oturumları araştırma odasında gerçekleştirilmiştir. Odada öğretim materyalleri (örnek; kitaplar, bloklar, kâğıt, kalem), masa, üç sandalye, televizyon ve video kamera bulundurulmuştur. Aile eğitim programı altı ile dokuz hafta arasında sürmüştür. Anneler haftalık iki saatlik eğitim oturumlarına katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden Davranışlar Arası Çoklu Başlama Deseni kullanılmıştır. Annelerden biri Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini çocuğun iletişimine katılma, yazma, sayma ve seçme becerilerini öğretmek için kullanmış, diğeri ise; iletişime katılma, etiketleme, top oynama ve kelime taklit etme becerilerini öğretmek için kullanmıştır. Başlama düzeyi ölçümünde annelerden ayrık denemelerle öğretim yöntemini kullanarak her bir beceriyi sırayla (ayrı oturumlarda) çocuklarına öğretmeleri istenmiş ve annelere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Aile eğitim programı; Ayrık Denemelerle Öğretim Yönteminin açıklanması, yöntemin kullanımını gösteren videoların izletilmesi ve tartışılması, anne ve eğitiminin dönüşümlü olarak çocuk ve ebeveyn olduğu rol oynama ve annenin yöntemi kendi çocuğu ile uygulaması aşamalarından oluşmuştur. Anneler rol yapma sürecindeki beceriyi kendi çocukları ile dört kez üst üste geri bildirim almadan ayrık denemelerle öğretim tekniğini kullanarak uyguladıklarında belirlenen dört hedef beceriyi uygulamaya geçmişlerdir. Araştırma bulguları birinci annenin iletişime katılma, yazma, sayma becerilerinin öğretiminde Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini doğru kullanımı başlama düzeyine göre artmıştır. Sadece seçme becerisinin öğretiminde Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini doğru kullanımı düşüş göstermiştir. İkinci annenin ise iletişime katılma, etiketleme, top oynama ve kelime taklit etme becerilerini öğretiminde Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini doğru

kullanımı başlama düzeyine göre artmıştır. Sonuç olarak aile eğitim programı annelerin, Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini çeşitli becerilerde kullanmayı öğrenmelerinde etkili olmuştur.

Downs, Downs ve Rau (2007), üniversitede görevli altı araştırma görevlisine Ayrık Denemelerle Öğretim Yönteminin öğretilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın deney süreci, Ayrık Denemelerle Öğretim Yönteminin genellenmesi ve sürdürülmesinin değerlendirilmesinden ve öğrenci performansı üzerindeki etkilerinden oluşmuştur. Altı araştırma görevlisi Ayrık Denemelerle Öğretim ile ilgili sekiz saatlik eğitim almışlar ve gelişim geriliği olan dört okul öncesi öğrencisine çeşitli becerileri Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini kullanarak öğretmişlerdir. Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi; anlamlı dil (örneğin nesnelerin, davranışların, duyguların, renklerin, şekillerin tanımlanması), sosyalleştirme (örneğin karşılıklı konuşmalı beceriler, sıra alma), taklit, günlük yaşam becerileri (örneğin yönergeleri izleme) ve çizmek, kesmek gibi motor becerileri öğrencilere öğretmek için kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni kullanılmıştır. Katılımcıların Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini kullanma performanslarını belirlemek için Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi basamaklarını içeren 30 maddelik bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Başlama düzeyi oturumları okul öncesi günlük çalışma programı içinde alınmış ve araştırma görevlilerinin Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi kullanmaları kontrol listesinde yeterli ve yetersiz olarak işaretlenmiştir. Başlama düzeyi oturumu sırasında katılımcılara hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Sağaltım oturumları süresince de aynı gözlem yöntemi kullanılmıştır. Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi Eğitimi; yöntemin sözlü olarak anlatılması, yöntemin nasıl kullanıldığını göstermek için model olma ve düzeltici ve pekiştirici geri bildirimlerin verildiği uygulama aşamalarından oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tümü eğitim programı sonunda Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini kullanmayı öğrenmişlerdir. Katılımcılar Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi kullanımını farklı öğrencilere genellemişlerdir. Eğitim programı tamamlandıktan iki ile on hafta sonra alınan izleme verilerinde katılımcıların Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemini kullanmayı sürdürdükleri belirlenmiştir. Dört öğrencinin performansına bireysel

olarak bakıldığında, öğrencilerin tümü sağaltım ve izleme oturumlarında başlama düzeyi oturumlarına göre daha yüksek performans sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Ingersoll ve Gergans (2007), bu çalışmada aile eğitiminin otistik çocuk ve anneleri arasında anneleri tarafından başlatılan Karşılıklı Taklit Öğretiminin (Reciprocal Imitation Training) etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya üç anne ve otistik çocukları katılmıştır. Çocuklar ortalama 3 yaşındadır. Çocuklar motor taklit etme ölçeğinde (Motor Imitation Scale) hedef taklit etme (planlanmış bir ortamda belirlenmiş hedef hareketi taklit etme) ve el kol hareketi taklidinden %13 ile %19 arasında puan almışlardır. Sağaltım çalışmaları iletişim problemi olan çocukların devam ettiği merkezinin küçük bir odasında çeşitli oyuncaklar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları ailelerin evlerinde kendi oyuncakları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden Denekler Arası Çoklu Başlama Deseni kullanılmıştır. Başlama düzeyi ve sağaltım oturumları haftanın iki günü yapılmıştır. Aile eğitimi on haftada tamamlanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında anneden çocuğuyla oyuncaklarla evlerinde oynadıkları gibi on dakika oyun oynamaları istenmiştir. Sağaltım aşamasında oturumlar ortalama 30–40 dakika sürmüştür. Aile eğitim programı tekniklerin ne demek olduğunu, nasıl kullanıldığının anlatıldığı ve ebeveyn sorularının cevaplandığı bilgilendirme oturumu, uygulamacının tekniğin kullanımını gösterdiği model olma, anne ve çocuğun tekniği uygulamacının dönütleri eşliğinde kullandığı uygulama aşaması ve ebeveyn ve çocuğun tekniği müdahalesiz kullandığı uygulama aşamalarından oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüm anneler taklit eğitiminin doğru olarak kullanılmasında artış göstermişlerdir. Tüm anneler Karşılıklı Taklit Eğitimi Yöntemini ev ortamına genellemişlerdir. Annelerden bir tanesi el-kol hareketi Taklit Eğitimi kullanımını sürdürememiştir.

Bu bölümde sunulan araştırma sonuçları Yapılandırılmış Dil Yöntemlerinden olan Ayırık Denemelerle Öğretimin (Crockett, Fleming, Doepke ve Stevens, 2005; Downs, Downs ve Rau, 2007)ve Karşılıklı Taklit Öğretiminin (Ingersoll ve Gergans; 2007), aile eğitimi, öğretmen eğitimi programları ile çocuğun eğitiminden sorumlu kişilere ve yakın çevresindeki kişilere öğretilebileceğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı; aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olup olmadığını belirlemektir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme- Model Olma” tekniklerini kullanma sıklığıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise annelere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğretme amacı ile hazırlanan aile eğitim programıdır.

Bu bölümde araştırma deseni, denekler ve ortam, hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin belirlenmesi, aile eğitim programının geliştirilmesi, deney süreci, verilerin toplanması ve puanlandırılması ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1-ARAŞTIRMA DESENİ

Aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve annelerin öğrendikleri tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olup olmadığını belirleme amacıyla yapılan bu

araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden “Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır.

Tek denekli desenler araştırma örnekleminin büyüklüğü bir kişiyi kapsadığında ya da birkaç birey bir grup olarak düşünüldüğünde uygulanmaktadır (Güzel, 1998; Kendall,1981; Kırcaali-İftar ve Tekin,1997; Kratochwill ve Levin,1978;). Bir ya da birkaç denekten, standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak, bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara tek denekli araştırmalar denir. Tüm deneysel araştırmalarda olduğu gibi tek denekli araştırmaların amacı; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır (Tawney ve Gast, 1984).

Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile çeşitli tek denekli araştırma desenleri kullanılmaktadır. Tek denekli araştırma desenlerinden Çoklu Başlama Düzeyi Deseni, uygulamalı davranış analizi literatürüne ilk olarak Baer, Wolf ve Risley tarafından 1968’de sunulmuştur. O günden bu yana da eğitimcilerce geniş çapta kullanılmaktadır (Güzel, 1998; Tawney ve Gast, 1984). Çoklu Başlama Düzeyi Deseni ile bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiği birden fazla durumda değerlendirilir. Çoklu Başlama Düzeyi Desenleri üç farklı durum için kullanılabilir (Güzel, 1998; Kırcaali-İftar ve Tekin,1997; Tawney ve Gast, 1984). Bu durumlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Aynı ortamdaki deneğe veya gruba uygulanan bir bağımsız değişkenin etkililiğini, birden fazla hedef davranış üzerinde araştırır.
2. Ortamlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir deneğe ya da gruba uygulanan bir bağımsız değişkenin hedef davranış üzerindeki etkililiğini, deneğin veya grubun içinde bulunduğu birden fazla ortamda araştırır.

3. Denekler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir bağımsız değişkenin bir hedef davranış üzerindeki etkiliğini, birbirine benzer özellikte olan birden fazla denekte araştırır.

Çoklu Başlama Düzeyi Deseni uygulanırken, birden fazla durumda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplandığı için durumların sürekli ya da gün boyunca gözlenmesinde ve veri toplama sürecinde zorluklar söz konusu olabilir. Ayrıca başlama düzeyi koşullarının uzatılması ya da araştırmanın uzun bir zaman alması, ya denekte ya da deneğin yakın çevresinde ya da uygulamacıda bıkkınlığa yol açabilir. Bu gibi durumlarda, iç ve dış geçerliliği tehdit etmeyen deneysel kontrolün sağlandığı, ayrıca uzun süre başlama düzeyi verisi toplama gereğini ortadan kaldıran ‘Çoklu Yoklama Deseni’ önerilmektedir (Güzel, 1998; Kırcaali-İftar ve Tekin,1997; Tawney ve Gast, 1984).

Çoklu Yoklama Deseni uygulanırken en az üç ya da daha çok duruma (davranış, ortam, birey) yönelik birer yoklama ölçümü yapılır. İlk durumun performans düzeyini belirlemek amacıyla ard arda en az üç oturumda başlama düzeyi ölçümü yapılır. İlk durumun başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ilk duruma bağımsız değişken uygulanır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla ilk durum, amaçlanan ölçüt düzeye ulaşıldığında veya elde edilen veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci durumun başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve diğer durumlar içinde birer yoklama ölçümü yapılır. Bağımsız değişken tüm durumlara uygulanıncaya kadar bu sürece devam edilir (Horner ve Bear 1978; Murphy ve Bryan, 1980). Çoklu Yoklama Deseni, Çoklu Başlama Düzeyi Deseninde olduğu gibi üç durumda kullanılır. Bunlar davranışlar arası, denekler arası ve ortamlar arası çoklu yoklama desenleridir.

Bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır. Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseninde bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiği, birden fazla davranışta

değerlendirilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Davranışlar benzer ancak birbirlerinden bağımsız olmalıdır.

Araştırmada “Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni” uygulanırken, öncelikle annelere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmadaki performanslarını değerlendirmek amacı ile her anne için belirlenen zaman dilimlerinde aynı gün birer oturum yoklama ölçümü yapılmıştır. Sağaltım sürecine başlanacak ilk teknik olan “Model” tekniği için ard arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, annelerin “Model” tekniğini kullanmadaki performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Ard arda düzenlenen başlama düzeyi oturumları ardından ayrı bir günde annelerin evlerine gidilerek, annelerin evdeki rutin etkinliklerde performanslarını belirlemek için ev ortamında genelleme başlama düzeyi belirlenmiştir. “Model” tekniği için başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan sonra, hazırlanan aile eğitim programıyla annelere “Model” tekniğinin öğretimi yapılmıştır ve öğretimden bir sonraki gün üç oturum öğretim sonu değerlendirmesi düzenlenmiştir. Öğretim sonu değerlendirmesinde veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci teknik olan “Genişletme” tekniği için ard arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, annelerin “Genişletme” tekniğini kullanmadaki performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenirken, üçüncü teknik olan “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği için bir oturum yoklama yapılmıştır. “Genişletme” tekniği için başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan sonra, hazırlanan aile eğitim programıyla annelere “Genişletme” tekniğinin öğretimi yapılmıştır ve öğretimden bir sonraki gün üç oturum öğretim sonu değerlendirmesi düzenlenmiştir. Öğretim sonu değerlendirmesinde veriler kararlılık gösterdiğinde, üçüncü teknik olan “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği için ard arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda, annelerin “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanmadaki performanslarını değerlendirmek amacı ile başlama düzeyi belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan sonra, hazırlanan aile eğitim programıyla annelere “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin öğretimi yapılmıştır ve öğretimden bir sonraki gün üç oturum öğretim sonu değerlendirmesi düzenlenmiştir.

Annelerin öğrendikleri Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini ev ortamına genellemelerinde aile eğitim programının etkililiğini belirlemek için, annelerin evlerine gidilerek evdeki rutin etkinlikler sırasında iki oturum genelleme değerlendirmesi yapılmıştır. Ayrıca tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra birer oturum annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesi yapılmıştır.

3.2-DENEKLER VE ORTAM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada yer alan denekler, deneklerin seçimi ve deney sürecinin uygulandığı ortam açıklanacaktır.

3.2.1- Denekler

Araştırmaya iki anne katılmıştır. Denekler Kocaeli Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu birinci sınıfa devam eden, sınırlı ifade edici dil becerisine sahip zihinsel yetersizlikten etkilenmiş iki öğrenci ve anneleridir.

Birinci anne 33 yaşında, ilkokul mezunu bir ev hanımıdır. Anne daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Sekiz ve dokuz yaşında her ikisi de zihinsel yetersizliği olan iki çocuk annesidir. Aile eğitim programına sekiz yaşında olan çocuğu ile katılmıştır. Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu birinci sınıfına devam eden öğrenci, raporlarından alınan bilgiye göre 50 zeka bölümüne sahip, orta derecede zihinsel engel tanısı almış, iki ve üç sözcüklü yönergeleri yerine getirebilen, ortalama sözce uzunluğu 2.9 olan bir erkek öğrencidir.

İkinci anne 36 yaşında, meslek lisesi mezunu bir ev hanımıdır. Anne daha önce herhangi bir aile eğitim programına katılmamıştır. Üç, dokuz ve on beş yaşında üç çocuk annesidir. Aile eğitim programına dokuz yaşında zihinsel yetersizliği olan çocuğu ile katılmıştır. Diğer çocuklarının herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır. Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu birinci sınıfına devam eden öğrenci,

raporlarından alınan bilgiye göre 50 zeka bölümüne sahip orta derecede zihinsel engel ve sağ kol hemiplejisi tanısı almış, ortalama sözce uzunluğu 2.5 olan bir erkek öğrencidir.

3.2.2- Deneklerin Seçimi

Doğal Dil Sağaltım Teknikleri sınırlı ifade edici dil becerileri olan çocukların dil öğrenmelerinde etkili olduğu için (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005; Toğram, 2004; Woods ve diğerleri, 2004) araştırmada denek seçiminde öncelikle sınırlı ifade edici dil becerisi olan öğrencilerin belirlenmesine, daha sonra bu çocukların anneleri ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde iki ön koşul belirlenmiştir. Bu ön koşullar: a) Ortalama sözce uzunluklarının 2.00-3.00 arasında olması b) Yaşlarının 6 ile 9 arasında olmasıdır. Bu amaçla Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu'na devam eden, araştırmacının öğretmenliğini yaptığı birinci sınıf öğrencilerinden sınırlı ifade edici dil becerisi olan dört öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin ortalama sözce uzunluğunu belirlemek için uygun etkileşim ortamlarını seçmek ve çocuğun dil ve iletişim becerileri ile ilgili bilgi almak amacıyla aile ile ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin ortalama sözce uzunluğu hesaplanmıştır. Ortalama sözce uzunluğunun hesaplanması sonunda ifade edici dil becerisi 2.00 ile 3.00 arasında olan ikisi asıl biri yedek üç öğrenci ve anneleri denek olarak seçilmiştir. Bir öğrencinin ortalama sözce uzunluğu 1.3 olduğu için denek olarak belirlenmemiştir. Belirlenen öğrencilerin anneleri ile görüşülerek annelere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Üç anne de araştırmaya katılmak istediğini belirtmiştir. Deneklerin seçiminde sırası ile aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

3.2.2.1 Aile ile Görüşme

Öğrencilerin ortalama sözce uzunluğunu belirlemek için uygun etkileşim ortamlarını seçmek ve çocuğun dil ve iletişim becerileri ile ilgili bilgi alınması amacı ile aile görüşmesi yapılmıştır. Bunun için Aile Görüşme Formu geliştirilmiştir (Ek

1.1). Her aile için farklı bir görüşme saati düzenlenerek bireysel eğitim için kullanılan bir odada görüşme yarı yapılandırılmış olarak uygulanmıştır. Formda yer alan sorular annelere sırası ile sorulmuş ve annelerin verdikleri yanıtlar forma kayıt edilmiştir.

3.2.2.2- Dil Örneği Alma

Çocukların, ortalama sözcük uzunluğunu hesaplamak için dil örneği alınmıştır. Dil örneği alımında araştırmacı, deneklerin sınıf öğretmeni olduğu için araştırmacı-çocuk etkileşimi gözlenmiştir. Birer gün aralıklı olarak üç kez onar dakikalık oturumlarda dil örneği alınmıştır. Dil örneği ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda öğrencilerin hoşlandıkları etkinlikler (çeşitli oyuncaklarla oyun oynama, resimli kitap bakma) sırasında alınmıştır.

Dil örneği Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu'nda bireysel eğitim odasında alınmıştır. Araştırmacı-çocuk etkileşimi kamera ile kayıt edilmiştir. Uygulama yapılan ortam sessiz ve aydınlık bir odadır. Ortamda uygulama sırasında kullanılacak materyaller hariç başka araç gereç bulundurulmamıştır. Oyun oynama etkinliği sırasında çocuğun ve araştırmacının oturması için yere iki tane minder koyulmuştur. Uygulama sırasında kullanılacak olan oyuncaklar minderlerin çevresine, araştırmacının ve çocuğun ulaşabileceği mesafede yerleştirilmiştir. Resimli kitap bakma etkinliği sırasında ortamda bir masa ve iki sandalye bulundurulmuştur.

On dakikalık süreyle etkinlik sırasında araştırmacı-öğrencinin etkileşimleri videoya kayıt edilmiştir. Dil alımı sırasında öğrencinin konuşmasını sağlamak için araştırmacı “Paralel Konuşma, Kendi Kendine Konuşma, Genişletme,” tekniklerini kullanmış, “öğrenciye ne yapıyorsun? Bana anlat!” gibi açık uçlu sorular sorulmuştur (Şentürk, 2006).

Paralel konuşmada; oyun sırasında çocukta konuşma yoksa çocuğun hareketleri sözelleştirilmiştir. Örneğin, çocuk hayvan maketleriyle oynarken uygulamacının “inek ot yiyor. Karnı acıkmış” demiştir.

Kendi kendine konuşmada; eğer çocuk oyun oynamaya başlamadı ise uygulamacı oynamaya başlayarak kendi hareketlerini ve düşüncelerini sözelleştirilmiştir. Örneğin; uygulamacı “ben otobüs şoförüym. Otobüsü sürüyorum” demiştir.

Genişletmede; çocuk konuşmaya başladığında, çocuğun söylediği cümlelere sözce eklenmiştir. Örnek; çocuk “ araba” der, uygulamacı “ben araba sürüyorum” demiştir.

Etkinlik sırasında çocuğa soru sormak gerektiğinde “evet, hayır” cevaplı sorular ve “bu ne? Nereye?” şeklinde kapalı uçlu sorular yerine çocuğun uzun cevaplar verebileceği türden açık uçlu sorular sorulmasına özen gösterilmiştir.

Her gözlemden sonra, gözlemlerin kayıt edilmesi için “Dil Örneği Formu” kullanılmıştır (Ek 1.2). “Araştırmacı-Çocuk Etkileşimi Dil Örneği Formu” iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde çocuğun adı soyadı, kaydın yapıldığı tarih ve kayıt süresi; ikinci bölümde ise, sözel ve sözel olmayan araştırmacı ve çocuk tepkilerinin kayıt edileceği çizelge yer almıştır.

3.2.2.2.1- Öğrencilerin Ortalama Sözce Uzunluklarının Hesaplanması

Araştırmada Ortalama Sözce Uzunluğunun (OSU) hesaplanması için öncelikle çocuklardan dil örnekleri alınmıştır. Çocuklardan alınan dil örneği kayıtlarının “Dil Örneği Kayıt Formuna” çocukların söyleyişine sadık kalınarak dökümü (transkripsiyonu) yapılmıştır. Ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için önce konuşma sözcelere ayrılmış (Brown, 1973) sözcelere ayırmada Ege, Acarlar ve Güleriyüz’ün (1998) konuşma sırası, duraklama ve ezgi düzeni ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler aşağıda belirtilmiştir.

1. Birkaç tümce iç duraksamadan, bir nefeste söylene de yazılı dilde nokta ile belirtilen tümcenin sonu, sözcenin de sonudur. Dolayısıyla, bir konuşma sırası birkaç sözceden oluşabilir.
2. Bir grup sözcük tümce oluşturmaya veya tümcenin bazı öğelerinden ibaret de olsa, sesin tizliğinde belirgin bir iniş veya çıkıştan sonra sözün bittiğini gösteren duraklama bir sözceyi belirler.
3. Sözce başladıktan sonra fikir değiştirilerek yarıda bırakılıp yeni bir sözce söylenmişse yarıda bırakılan ifade sayıma alınmaz.
4. İki bağımsız tümceciğin “ve, ama, çünkü, sonra, ondan sonra gibi bağlaçlarla oluşturduğu tümceler iki ayrı sözce sayılır.
5. İç içe girmiş tümceciklerden oluşan karmaşık tümceler tek sözce sayılır.

Ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için analiz edilen dil örneği kayıtlarının sözcelere bölünmesinin ardından belirlenen sözceler morfemlere ayrılmıştır (Brown, 1973). Sözceleri morfemlere ayırırken; kekemelik şeklinde hece ve sözcük tekrarları, yarım bırakılan ifadeler, anlaşılmayan ifadeler, şarkı, tekerleme gibi ezberlenmiş ifadeler, ah, oh, şey, yani gibi ifadeler, bir önceki ifadenin tekrarı olan ifadeler sayım dışı bırakılmıştır. Ortalama Sözce Uzunluğu hesaplanırken Ege ve arkadaşlarının, (1998)’nın sözceleri morfemlere ayırmak için Türkçe’ de yaptıkları düzenlemelere sadık kalınmıştır. Bu düzenlemeler aşağıda sıralanmıştır.

1. Tüm çekimsiz sözcükler bir morfem sayılır (Örn: koş, iç, kalem, güzel v.b).

2. Özel isimler bir morfem sayılır (Örn: Dalmaçyalı, Pamuk Prenses).
3. “Hoşça kal, güle güle” gibi kalıplar bir morfem sayılır.
4. İsimlerden üretilen ancak ürettikleri isimden başka bir nesneyi simgeleyen isimler bir morfem sayılır (Örn: gözlük, dişçi).
5. Eylemlerden üretilen kişi ve nesne isimleri bir morfem sayılır (Örn: yargıç, dalgıç).
6. Tekrarlanarak söylenen zarflarda tekrarlanan sözcük sayılmaz, ancak takı varsa bir kez sayılır (Örn: yavaş yavaş/ gel = 2 morfem, koş koş/a git/ti = 4 morfem).
7. Zaman, şahıs, soru, olumsuz ekleri ve ismin halleri birer morfem sayılır (Örn: git/ti/m = 3 morfem).
8. İsimlerden türetilen sıfatlar, eğer takısı üretken olarak kullanılıyorsa 2 morfem sayılır (Örn: çiçek/li /elbise = 3 morfem).
9. Kök eylemlerden türetilen sıfatlar, eylemsiler, isimler, ulaçlar, ettirgen ve edilgen eylemlerde köke eklenen her ek ayrı bir morfem sayılır (Örn: kır/ık = 2 morfem, yüz/me = 2 morfem, koş/unca = 2 morfem, sıkıl/dı/m = 3 morfem, çek/tir/miş/ler = 4 morfem).

Ortalama sözce uzunluğunu hesaplamak için, çocuklardan alınan dil örnekleri yukarıdaki ölçütlere bağlı kalınarak sözcüklere ayrılarak sözce sayısı belirlenmiştir. Ardından belirlenen sözcükler belirtilen ölçütlere bağlı kalınarak morfemlere ayrılmış ve morphem sayısı belirlenmiştir. Belirlenen morphem sayısı sözce sayısına bölünerek öğrencilerin ortalama sözce uzunlukları hesaplanmıştır. Sözce uzunlukları 2.00 ile 3.00 arasında olan iki öğrenci asıl bir öğrenci yedek olarak araştırmanın denekleri olarak seçilmiştir.

3.2.3- Ortam

Deneklerin seçimi için gerçekleştirilen değerlendirmeler ve deney süreci Kocaeli Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu'nda bulunan, 4x3 metrekare alanı olan bireysel eğitim sınıfında yapılmıştır. Bu sınıfta bir dolap, bir masa ve iki sandalye bulunmaktadır. Uygulama yapılacak ortamın sessiz ve aydınlık bir ortam olmasına, ortamda uygulama sırasında kullanılacak materyaller hariç oyun araç gereçleri bulunmamasına dikkat edilmiştir.

Aile eğitim programının ilk iki aşamasında ortamda anneye teknikleri örneklendiren videoları izletmek ve öğretilen tekniğin önemini tartışmak için bir diz üstü bilgisayar, bilgisayarın koyulduğu bir masa ve iki sandalye bulundurulmuştur. Aile eğitim programının uygulama bölümünde anne ve çocuğun oturması için iki büyük minder, oyuncaklar, anneye verilen yardımcı oyuncaklar ve oturumların kayıt edilmesi için bir video-kamera ve oyuncakların yerleştirildiği bir masa yer almıştır. Diz üstü bilgisayar, masa ve sandalyeler ortamdaki çıkarılmıştır.

Minderler yere ebeveyn ve çocuğun karşılıklı oturacağı şekilde yerleştirilerek, minderlerin ortasına oyuncaklar konulmuştur ve kamera minderlerin karşısına yerleştirilmiştir. Ayrıca gözlemci ve uygulama güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacı ile bir video kamera ortamda bulundurulmuştur.

3.3- HEDEF DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİN SEÇİMİ

Bu araştırma, çocuklar için en kritik sosyal iletişim deneyimlerinin onların aile üyeleriyle olan etkileşimleriyle gerçekleştiği düşüncesinden hareketle sınırlı ifade edici dil becerisi olan zihinsel engelli çocuk annelerine bazı Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin öğretilmesini içermektedir. İlgili kaynaklar gözden geçirildiğinde ebeveynlerin günlük yaşantıları sırasında çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmek amaçlı kullanabilecekleri birçok Doğal Dil Sağaltım Tekniğinin bulunduğu görülmektedir (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Kaiser ve diğerleri, 1996; Woods ve diğerleri, 2004). Bu tekniklerin birçoğu deneysel olarak onaylanmıştır. Hepting ve Goldstein (1996), “Doğal Dil Sağaltımı” teriminin teorik bakış açıları yönünden değişiklik göstermesine rağmen çeşitli öğretim tekniklerini kapsadığını tartışmışlardır. “Model, Taklit Etme, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma, Çevresel Düzenleme, Zaman Erteleme” Doğal Dil Sağaltım Teknikleri içerisinde yer alan teknikler arasındadır.

Bu araştırmanın hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” teknikleri oluşturmaktadır. “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” teknikleri birçok Doğal Dil Sağaltım Tekniği arasından, doğal dil sağaltımında sıklıkla kullanılan ve deneysel olarak desteklenmiş dil öğretim teknikleri olduğu için (Hepting ve Goldstein, 1996) bu araştırmanın Hedef Doğal Dil Sağaltım Teknikleri olarak belirlenmiştir.

3.4- AİLE EĞİTİM PROGRAMI

Araştırmanın bu bölümünde aile eğitim programının geliştirilmesi, aile eğitim oturumlarında kullanılan öğretim araçları ve aile eğitim programının uygulanması konularına yer verilecektir.

3.4.1- Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi

Araştırmada sınırlı ifade edici dil becerisi olan zihinsel engelli çocuk annelerinin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmalarına yönelik aile eğitim programı geliştirilmiştir.

Aile eğitim programını geliştirmek için ilgili kaynaklar okunmuştur. İlgili kaynaklar doğrultusunda (Hancock ve Kaiser, 1996; Hepting ve Goldstein, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005; Woods ve diğerleri, 2004) annelere Hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğretmeye yönelik aile eğitim programı hazırlanmıştır.

3.4.2- Aile Eğitim Programının İçeriği

Sınırlı ifade edici dil becerisi olan zihinsel engelli çocuk annelerinin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmalarına yönelik hazırlanan aile eğitim programı; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşmuştur.

3.4.2.1- Bilgilendirme

Bilgilendirme oturumu annelere; sözlü iletişim, sözlü iletişim kurmanın amaçları, çocukların iletişim becerilerini geliştirmede ailenin önemi konularında bilgi vermek amacı ile düzenlenmiştir. Ayrıca bu oturumda öğretilecek teknikler tanıtılmıştır. Bilgilendirme oturumu ön bilgi geliştirme ve farkındalık oluşturma aşamalarından oluşmuştur (Ek.2.1). Ön bilgi geliştirme aşaması, sözlü iletişimi tanımlama ve sözlü iletişimin amaçlarını belirleme konularını içermektedir. Farkındalık oluşturma aşaması; amaçlar ve çocuğun performansı hakkında aileyi bilgilendirme ve öğretilecek teknikleri tanıtmaya konularını içermektedir.

3.4.2.2- Tekniğin Örneklendirilmesi

Tekniğin örneklendirilmesi bölümü hedef tekniği tanımlamak ve nasıl kullanıldığını örneklendirmek amacı ile düzenlenmiştir. Tekniğin örneklendirilmesi bölümünde hedef tekniğin tanımlanması, tekniğe ilişkin sözlü örneklerin verilmesi ve tekniğin kullanımını anlatan video görüntülerinin izletilmesi yer almıştır.

3.4.2.3- Tekniğin Öneminin Tartışılması

Tekniğin öneminin tartışılması bölümü, tekniğin örneklendirilmesi aşamasında verilen örnekler ve izletilen video görüntülerinden yola çıkarak hedef tekniğin önemini belirlemek amacı ile düzenlenmiştir. Tekniğin öneminin tartışılması bölümünde anne ile hedef tekniğin öneminin tartışılması ve tekniğin öneminin belirlenmesi yer almıştır.

3.4.2.4- Uygulama

Uygulama bölümü model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır. Model olma aşaması, araştırmacının çocukla birlikte üç farklı oyun setiyle oynayarak hedef tekniğin kullanımı ile ilgili anneye model olmasını içermektedir. Rehberli uygulamalar aşaması annenin çocuğuyla, araştırmacının eşliğinde farklı oyun setleriyle hedef tekniği kullanarak oynamasını içermektedir. Rehberli uygulamalarda anne ve çocuk etkileşimi izlenerek gerekli yerlerde onaylayıcı gerekli yerlerde düzeltici dönütler verilmiştir. Bağımsız uygulamalar aşaması annenin üç ayrı oturumda üç farklı oyun seti ile çocuğuyla hedef tekniği kullanarak oynamasını içermektedir. Programın uygulama bölümü ölçüt temelli olarak düzenlemiş, model olmadan rehberli uygulamaya rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş için ölçütler belirlenmiştir. Model olmadan rehberli uygulamaya geçiş için ölçüt araştırmacının oyun setiyle hedef tekniği nasıl kullandığına üç farklı oyun seti ile üç kez model olmasından sonra araştırmacının hedef tekniği kullanma durumlarını annenin

söylemesidir. Rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş ölçütü annenin, hedef tekniği dört kez üst üste doğru kullanmasıdır.

3.4.3- Aile Eğitim Oturumlarında Kullanılan Öğretim Araçlarının Geliştirilmesi

Annelere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğretmek amacıyla hazırlanan aile eğitim programında öğretim araçları olarak teknikleri örneklendiren videolar ve oyun araçları hazırlanmıştır.

3.4.3.1- Video Görüntülerinin Hazırlanması

Annelere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini öğretmek için hazırlanan aile eğitim programının ikinci bölümü olan tekniğin örneklendirilmesi aşamasında kullanılmak üzere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini örneklendiren videolar hazırlanmıştır.

Videolar aile eğitim programının uygulandığı Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu’nun bireysel eğitim odasında hazırlanmıştır. Her bir teknik için oyun oynama (çay seti, arabalar v.b) ve resimli kitap bakma etkinlikleri sırasında ortalama 2-3 dakika süren üçer video çekimi hazırlanarak toplam dokuz video örneği oluşturulmuştur. Videolarda araştırmada yer almayan üç birinci sınıf öğrencisi ve araştırmacı yer almıştır. Videolarda araştırmacı hedef tekniği öğrenci ile kullanarak tekniği örneklendirmiştir.

3.4.3.2- Öğretimde Kullanılacak Oyun Setlerinin Hazırlanması

Aile eğitim programının uygulama bölümünde model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında kullanmak amacıyla oyun setleri hazırlanmıştır. Oyun setleri hazırlanırken, annenin çocuğuyla oynarken rahatlıkla iletişim kurabileceği oyunlar ve oyuncaklardan oluşmasına özen gösterilmiştir. Toplam 13 adet oyun seti hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan oyunlar ve oyun setlerinde yer alan malzemeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1**Araştırmada Kullanılan Oyunlar ve Oyuncaklar**

Oyunlar	Oyunlarda Kullanılan Malzemeler
Marangozculuk	İki katlı plastik küçük marangoz masası, tahta parçaları, plastik testereler, plastik çiviler, plastik çekiç, plastik tornavida, kırık oyuncak masa, kırık oyuncak dolap.
Çiftlik oyunu	Plastik çeşitli hayvan maketleri, plastik çitler, plastik ağaçlar, karton üzerine hazırlanmış hayvan barınağı, göl, otlak.
Ördek yüzdürme	Küçük plastik leğen, küçük havlu, sabun, pirinç (yem).
Doktorculuk	Plastik stateskop, derece, gözlük, iğne, bebek.
Yemek hazırlama oyunu	Plastik tencere, plastik ocak, kaşıklar, kepçe, spatula, tabak, yemek yapmak için oyun hamuru.
Tamirci	Arabalar, tornavida, İngiliz anahtarı v.b tamir malzemeleri.
Bebek yıkama	Bebek, küçük plastik leğen, şampuan, lif, havlu, sabun.
Arabalarla oyun	Arabalar, garaj, trafik işaretleri.
Kamyon oyunu	Kamyon, Legolar, kepçe.
Misafircilik	Plastik çaydanlık, plastik fincanlar, şekerlik, kaşık.
Balık tutma	Plastik leğen, maket balıklar, olta, plastik gemiler.
Torbadan nesne çekme	Bebek, diş fırçası, tabak, bardak, giysi, yastık, top.
Gemi yüzdürme	Plastik küçük gemiler, leğen, hayvan maketleri

3.4.4- Aile Eğitim Programının Uygulanması

Aile eğitim programında yer alan; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümleri her teknik için uygulanmıştır. Aşağıda her bölümün nasıl uygulandığı açıklanmıştır.

3.4.4.1- Bilgilendirme Oturumu

Hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin öğretimine başlamadan önce bir kereye mahsus olmak üzere bilgilendirme oturumu düzenlenmiştir. Bilgilendirme oturumunun başında annelere bilgilendirme oturumunda ele alınacak konular kısaca söylendikten sonra aile eğitim programına katıldıkları için teşekkür edilmiştir. Bilgilendirme oturumu ön bilgi geliştirme ve farkındalık oluşturma aşamalarından oluşmuştur.

Ön bilgi geliştirme aşamasında araştırmacı anneye iletişim hakkında genel bir bilgi verdikten sonra sözlü iletişimin ne demek olduğunu anlatmıştır. Ardından araştırmacı anneye sorular sorarak sözlü iletişimde dinlemenin ve sıralı konuşmanın önemini ve çocuğuyla hangi amaçlarla iletişim kurduğunu tartışmıştır. Bu tartışmanın ardından araştırmacı anneye çocukların dil gelişiminde ailenin önemini belirtmiştir.

Farkındalık oluşturma aşamasında araştırmacı anneye çocuğunun performansı hakkında bilgi vermiş ve anneye, uygulanacak aile eğitim programıyla çocuğunun iletişim becerilerinin gelişmesinde ne gibi katkılar sağlayacağını söylemiştir. Ardından araştırmacının hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini anneye kısaca tanıtmayla bilgilendirme oturumu sona ermiştir.

3.4.4.2- Tekniğin Örneklendirilmesi

Tekniğin örneklendirilmesi aşamasında araştırmacı anneye hedef tekniğin ne demek olduğunu tanımladıktan sonra hedef tekniğin kullanımında önemli noktaları vurgulamıştır. Ardından araştırmacı, anneye hedef tekniğin nasıl kullanıldığını örneklerle anlatmış ve tekniği kullanırken yapılması gerekenleri özetlemiştir. Daha sonra hedef tekniği anlatan video görüntülerinin izlenmesine geçilmiştir. Araştırmacı video görüntülerini izletirken görüntüleri zaman zaman durdurarak, görüntüler üzerinde anneye tekniğin kullanımıyla ilgili açıklamalar yapmış ve anneye sorular sorarak videolar üzerinde tartışmışlardır. Video görüntülerinin ardından araştırmacı anneden hedef teknikle ilgili birkaç örnek vermesini istemiş ve annenin teknikle ilgili örnek vermesiyle tekniğin örneklendirilmesi aşaması sona ermiştir.

3.4.4.3- Tekniğin Öneminin Tartışılması

Tekniğin öneminin tartışılması aşamasında araştırmacı, tekniğin örneklendirilmesi aşamasında verilen örneklerden ve videolardan yola çıkarak tekniğin önemi ile ilgili anneye sorular sorarak annenin görüşlerini almış ve eksik noktaları tamamlamıştır. Ardından araştırmacı anneden hedef tekniğin önemini söylemesini istemiştir. Araştırmacının hedef tekniğin önemini özetlemesi ile tekniğin öneminin tartışılması aşaması sona ermiştir.

3.4.4.4- Uygulama

Uygulama bölümü model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır. Tekniklerin uygulama aşamalarına göre oyun setleri belirlenirken, her bir tekniğin model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında kullanılan oyun setlerinin her birinin birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir. Her teknik için model olma rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında kullanılan oyun setleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo2

Tekniklerin Uygulama Aşamalarına Göre Oyuncak Dağılımı

MODEL TEKNİĞİ OYUNCAK DAĞILIMI		
Model Olma	Rehberli Uygulamalar	Bağımsız Uygulamalar
Misafircilik Marangozculuk Balık tutma	Çiftlik oyunu Kamyon oyunu	Doktorculuk Yemek hazırlama oyunu Tamirci
GENİŞLETME TEKNİĞİ OYUNCAK DAĞILIMI		
Model Olma	Rehberli Uygulamalar	Bağımsız Uygulamalar
Doktorculuk Yemek hazırlama oyunu Tamirci	Ördek yüzdürme Marangozculuk	Bebek yıkama Çiftlik oyunu Arabalarla oyun
TEPKİ İSTEME-MODEL OLMA TEKNİĞİ OYUNCAK DAĞILIMI		
Model Olma	Rehberli Uygulamalar	Bağımsız Uygulamalar
Çiftlik oyunu Bebek yıkama Arabalarla oyun	Doktorculuk Yemek hazırlama oyunu	Ördek yüzdürme Kamyon oyunu Torbada nesne çekme

3.4.4.4.1- Model Olma

Model olma aşamasında araştırmacı çocukla birlikte üç farklı oyun setiyle oynayarak hedef tekniğin kullanımı ile ilgili anneye model olmuştur. Araştırmacı model olmadan önce anneden kendisini dikkatlice izlemesini istemiştir. Araştırmacı minderde öğrenci ile karşılıklı oturarak birinci oyun setiyle üç kez model olmuştur. Birinci oyun setiyle model olmasının ardından anneye oyun sırasında hangi durumlarda hedef tekniği kullandığını açıklamıştır. Ardından araştırmacı ikinci oyun setiyle aynı şekilde üç kez model olmuş ve model olmasının ardından anneye oyun sırasında hangi durumlarda hedef tekniği kullandığını sormuş, annenin verdiği doğru

cevapları pekiştirmiş, yanlışları düzeltmiş ve eksikleri tamamlamıştır. Araştırmacı üçüncü oyun setiyle de üç kez model olduktan sonra anneden hangi durumlarda hedef tekniği kullandığını söylemesini istemiştir. Annenin hedef tekniği kullanma durumlarını söylemesiyle rehberli uygulamalar aşamasına geçilmiştir.

3.4.4.4.2- Rehberli Uygulamalar

Rehberli uygulamalar aşamasında araştırmacı anneye farklı oyun seti vermiş ve hedef tekniği kullanarak çocuğuyla oyun oynamasını istemiştir. Anne ve çocuk oyun oynarken araştırmacı, annenin doğru uygulama yaptığı yerlerde “evet, doğru, çok iyi” v.b sözlerle anneyi pekiştirmiştir. Annenin hata yaptığı yerlerde ise araştırmacı anneye sorular sorarak geri dönütler vermiştir. Anne, hedef tekniği dört kez üst üste doğru kullandığında bağımsız uygulamalar aşamasına geçilmiştir.

3.4.4.4.3- Bağımsız Uygulamalar

Bağımsız uygulama aşaması üç oturumdan oluşmuştur. Araştırmacı her oturumda anneye farklı oyun setleri vererek çocuğuyla oyun oynamasını istemiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında araştırmacı anneye hiçbir müdahalede bulunmamış odadan dışarı çıkmıştır.

3.5-DENEY SÜRECİ

Deney sürecine başlamadan önce annelerle görüşülerek çalışma gün ve saatleri belirlenmiştir. Her bir anne ile haftanın üç günü çalışılmıştır. Birinci anne ile haftanın Pazartesi, Salı ve Çarşamba günleri, ikinci anne ile Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri çalışılmıştır. Her annenin çalışma günlerinin birinci gününde yoklama ve başlama düzeyi oturumları düzenlenmiş, ikinci günde hedef tekniğin öğretimi gerçekleştirilmiş ve üçüncü günde ise öğretilen tekniğin öğretim sonu değerlendirilmesi yapılmıştır. Annelere her hafta yeni bir teknik öğretilmiştir. İlk olarak “Model” tekniği ikinci olarak “Genişletme” tekniği üçüncü olarak “Tepki

İsteme-Model Olma” tekniği uygulanmıştır. Tekniklerin uygulama sırası tekniklerin öğretimi tamamlandıktan sonra tekniklerin tümünün aynı etkinlik üzerinde kullanımı amaçlanarak en önce öğrenilmesi gerekenden sonra öğrenilmesi gerekene şeklinde sıralanmıştır.

Başlama düzeyi, başlama düzeyi genelleme oturumları, bağımsız uygulamalar ve aile eğitim programı uygulandıktan sonra yapılan öğretim sonu değerlendirme oturumlarının her biri beşer dakikadan oluşmuştur. Bilgilendirme oturumu ortalama 15 dakika, tekniğin örneklendirilmesi ve öneminin tartışılması aşamaları birlikte ortalama 16 dakika, model olma ve rehberli uygulamalar aşamaları ortalama 10’ar dakikadan oluşmuştur. Deney süreci toplam iki ayda tamamlanmıştır. Aile eğitim programı çalışma saatleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Günlük Çalışma Saatleri

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
Birinci Anne	09.30–11.00	10.00–11.00	10.00–10.30		
İkinci Anne			12.30–14.00	10.00–11.00	10.00–10.30

Deney süreci aşağıdaki koşullarda gerçekleştirilmiştir:

3.5.1-Başlama Düzeyi Belirleme

Annelere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin öğretimine geçmeden önce, başlama düzeyi değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyinde beş dakikalık etkinlik sırasında annenin hedef teknikleri uygulama sıklığı belirlenmiştir.

Ard arda başlama düzeyi yoklamaları yapılmadan önce “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin her biri için aynı gün 30 dakika ara ile birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Yoklama verilerinin ardından aile eğitim programı uygulanmadan önce her teknik için üç kez başlama düzeyi verisi alınmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, aile eğitim programı uygulanmıştır. Birinci tekniğin öğretim sonu verileri kararlılık gösterince ikinci tekniğin başlama düzeyi verileri alınmaya başlanarak üçüncü teknikten de bir yoklama değerlendirmesi alınmıştır. Aynı sürece diğer teknikler için de devam edilmiştir. Yoklama ve arda arda alınan başlama düzeyi oturumları her bir anne-çocuk ikilisi için belirlenen günlerde ayrı ayrı düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri alınırken anne-çocuk ikilisine oyuncaklar verilmiş ve anneye “çocuğunuzla evinizde oynadığınız gibi oyun oynayın” denmiştir. Anne ve çocuğun etkileşimi beş dakika süre ile video kameraya kayıt edilmiştir. Etkileşim sırasında anneye hiçbir müdahalede bulunulmamış uygulamacı odadan dışarı çıkmıştır.

3.5.2- Başlama Düzeyi Genelleme

Annelerin ev içi rutin etkinliklerde tekniklerin üçünü birden kullanma sıklığını belirlemek amacı ile “Model” tekniği için başlama düzeyi verilerinin alınmasının ardından bir sonraki gün annelerin evlerine gidilerek teknikleri kullanma sıklığını belirlemek için yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında beşer dakikadan oluşan iki oturum genelleme başlama düzeyi verisi alınmıştır. Genelleme oturumlarında annelerin teknikleri tek tek kullanmaları değil, tüm teknikleri kullanma sıklıkları değerlendirilmiştir.

3.5.3- Aile Eğitim Programının Uygulanması

Her teknik için başlama düzeyinde kararlı veri elde edilince aile eğitim programı uygulanmıştır. Bilgilendirme oturumu ilk teknik olan “Model” tekniğinin öğretimi oturumunun hemen öncesinde bir kereye mahsus olarak yapılmıştır. Daha sonra “Model” tekniği için tekniğin örneklendirilmesi ve tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşan aile eğitimi programı uygulanmıştır. Bu içerikteki aile eğitim

programı diğer teknikler için de başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulanmıştır.

3.5.4- Öğretim Sonu

Her teknik için aile eğitim programı uygulandıktan sonra annelerin beşer dakikalık üç oturum öğretim sonu teknikleri kullanma sıklığı belirlenmiştir.

3.5.5- Öğretim Sonu Genelleme

Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini rutin ev içi etkinliklere genelleyip genelleyemediklerini değerlendirmek için annelerin evlerine gidilerek genelleme başlama düzeyi değerlendirmesinde olduğu gibi tüm tekniklerin kullanma sıklığını belirlemek için beşer dakikadan oluşan iki oturum genelleme verisi toplanmıştır.

3.5.6- Tekniklerin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanma Değerlendirmesi

Tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra öğretim süreci boyunca hiç kullanılmayan bir oyun setiyle (gemi yüzdürme) annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığını değerlendirmek için beş dakikadan oluşan bir oturum değerlendirme verisi toplanmıştır.

3.5.7-Verilerin Toplanması

Araştırmada başlama düzeyi, öğretim sonu, genelleme ve tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma koşullarında annelerin teknikleri kullanma sıklığı verileri toplanmış ve puanlanmıştır. Tekniklerin değerlendirme aşamalarına göre oyuncak dağılımı Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Tekniklerin Değerlendirme Aşamalarına Göre Oyuncak Dağılımı

MODEL TEKNİĞİ OYUNCAK DAĞILIMI		
Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	Tekniklerin Tümünün Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanımı
Doktorculuk Arabalar Kamyon oyunu	Doktorculuk Yemek hazırlama oyunu Tamirci	Gemi Yüzdürme
GENİŞLETME TEKNİĞİ OYUNCAK DAĞILIMI		
Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	Tekniklerin Tümünün Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanımı
Çiftlik oyunu Kamyon oyunu Balık tutma	Bebek yıkama Çiftlik oyunu Arabalarla oyun	Gemi Yüzdürme
TEPKİ İSTEME-MODEL OLMA TEKNİĞİ OYUNCAK DAĞILIMI		
Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	Tekniklerin Tümünün Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanımı
Kamyon oyunu Yemek hazırlama oyunu Ördek yüzdürme	Ördek yüzdürme Kamyon oyunu Torbadan nesne çekme	Gemi Yüzdürme

3.5.7.1- Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Verilerinin Toplanması

Başlama düzeyi ve öğretim sonu verileri beşer dakikadan oluşan üç oturumda toplanmıştır. Başlama düzeyi ve öğretim sonu verileri alınırken iki büyük minder yere ebeveyn ve çocuğun karşılıklı oturacağı şekilde yerleştirilerek, minderlerin

ortasına oyuncaklar konulmuştur ve kamera minderlerin karşısına yerleştirilmiştir. Her başlama düzeyi ve öğretim sonu oturumlarının arasında 30 dakikalık ara verilmiştir. Başlama düzeyi ve öğretim sonu oturumlarında annelerden çocuklarıyla verilen oyuncak setleriyle evlerinde oynadıkları gibi oynamaları istenmiş ve oturumlar beş dakikalık etkinlik sırasında videoya kayıt edilmiştir. Başlama düzeyi ve öğretim sonu verilerinin toplanması oturumlarında araştırmacı ortamdaki dışarı çıkmıştır.

3.5.7.2- Genelleme Verilerinin Toplanması

Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra annelerin evlerine gidilerek rutin ev içi etkinliklerinden yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında tüm teknikler için ortak beşer dakikadan oluşan iki oturum genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme verileri öğrencilerin okuldaki eğitimleri tamamlandıktan sonra evlerine gidilerek toplanmıştır. Yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri bu zaman dilimi sırasında öğrencilerin günlük rutinlerinde bulunan etkinlikler olduğu için ve annelerin çocuklarıyla iletişim kurma fırsatı fazla olan etkinlikler olduğu için genelleme verileri bu etkinlikler sırasında toplanmıştır. Annelerden bu etkinlikler sırasında çocukları ile öğrendikleri teknikleri kullanarak iletişim kurmaları istenmiştir. Oturumlar video kameraya kayıt edilmiştir.

3.5.7.3- Tekniklerin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanma Verilerinin Toplanması

Tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığını değerlendirmek için beş dakikadan oluşan bir oturum değerlendirme verisi toplanmıştır. Bu oturum aile eğitim programının uygulandığı bireysel eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Annelerden verilen oyuncak setiyle çocukları ile evlerinde oynadıkları gibi oynamaları istenmiştir. Oturum video kameraya kayıt edilmiştir.

3.5.8.- Verilerinin Puanlanması

Verilerin puanlanmasında dil örneği alımında kullanılan formun aynısı kullanılmıştır (Ek 3). Videolar izlenerek anne-çocuk etkileşiminin forma dökümü yapılmıştır. Oyun sırasında doğru bağlamda kullanılan teknikler sayılarak annelerin teknikleri kullanma sıklıkları belirlenmiştir.

“Model” tekniği verileri puanlanırken; annenin kendisinin ve çocuğunun yaptıklarını bir davranışı sürdürürken ve davranış tamamlandıktan sonra yeni bir davranışa başlamadan önce kurallı ve anlamlı cümleler kurarak söylediği durumlar, annenin “Model” tekniğini kullandığı durumlar olarak sayılmıştır. “Ve” gibi bağlaç kullanılan cümleler bir cümle olarak sayılmıştır. Davranış tamamlandıktan sonra yeni bir davranış yapılırken, önceki davranışı ifade eden cümleler, öğrenci davranışı yapmadan önce söylenen ifadeler, yarım bırakılan ve anlamsız cümleler “Model” tekniği olarak sayılmamıştır.

“Genişletme” tekniği verileri puanlanırken; annenin oyun sırasında çocuğun söylediği ifadeyi de içine alan, çocuğun söylediği ifadeden daha kapsamlı, kurallı ve anlamlı cümleler kurması “Genişletme” tekniğini kullanması olarak kabul edilmiştir. Çocuğun söylediği ifadelerin içinde yer almadığı cümleler, yarım bırakılmış anlamsız ve kuralsız cümleler “Genişletme” tekniği olarak kabul edilmemiştir.

“Tepki İsteme-Model Olma” verileri puanlanırken; annenin çocuğuyla ortak ilgi kurarak soru sorması ve çocuğun doğru cevabı vermesinin ardından “aferin, evet, v.b” sözlerle pekiştirerek cevabı genişletmesi; çocuk soruya yanlış cevap verdiğinde annenin cevabı söyleyerek çocuktan tekrar etmesini istemesi, çocuk tekrar edince pekiştirerek genişletmesi “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanması olarak kabul edilmiştir. Çocuk sorulan soruya doğru cevap verdiğinde annenin pekiştirmemesi, cevabı genişletmemesi, annenin verdiği cevabı çocuktan tekrar etmesini istememesi ve annenin çocuğun yanlış cevabını pekiştirmesi “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği olarak kabul edilmemiştir.

3.5.8.1.Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Verilerinin Puanlanması

Video kamera ile kayıt edilen başlama düzeyi, öğretim sonu verileri araştırmacı tarafından izlenerek annelerin beş dakikalık etkinlik sırasında hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniğini kaç kez kullandıkları sayılarak annelerin teknikleri kullanma sıklıkları belirlenmiştir.

3.5.8.2- Genelleme Verilerinin Puanlanması

Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra annelerin evlerine gidilerek rutin ev içi etkinlikleri sırasında anne-çocuk etkileşimi video kameraya kayıt edilmiştir. Tüm teknikler için ortak beşer dakikadan oluşan iki oturum genelleme verisi görüntüleri araştırmacı tarafından izlenerek, annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kaç kez kullandıkları sayıldıktan sonra, annelerin iki oturumda tüm teknikleri kullanma ortalamaları belirlenmiştir. Yani tekniklerin iki rutin etkinlik sırasında kullanma sayısı hesaplanarak ikiye bölünmüştür.

3.5.8.3- Tekniklerin Tümünü Aynı Etkinlik Üzerinde Kullanma Verilerinin Puanlanması

Annelerin tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesi için kayıt edilen video görüntüleri araştırmacı tarafından izlenerek annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tümünü beş dakikalık etkinlik sırasında kullanma sıklığı sayılarak belirlenmiştir.

3.5.9- Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik, araştırmada annelerden kazandırılmak istenen Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin işlevselliğine, bu teknikleri öğrenmenin önemine ve aile eğitim programının ne derece faydalı olduğuna ilişkin görüşlerini içermektedir. Sosyal

geçerlik bulguları ile araştırmanın temel bulgularına destek sağlanması hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırmaya katılan annelere uygulamacı tarafından aile eğitim programı izleme oturumlarının tamamlanmasının ardından sosyal geçerlik formu uygulanmıştır (Ek 5).

Sosyal geçerlik formu 8 adet sorudan oluşmaktadır. Formda yer alan sorular, annelerin çalışmadan memnun olup olmadıklarını, katıldıkları çalışmanın ne derece faydalı olup olmadığına yönelik düzenlenmiştir. Anneler formda yer alan sorulara üç farklı yanıt seçeneğinden uygun gördüklerini işaretleyerek yanıt vermişlerdir. Formda yer alan açık uçlu sorularda ise anneler bu soruların yanıtlarını boş bırakılan yerlere yazarak ifade etmişlerdir.

3.5.10-Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmada aile eğitim programının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliliği verilerini toplamak için, uygulama güvenirliliği kontrol çizelgesi kullanılmıştır (Ek 4.3). Güvenirliğin hesaplanmasında “Gözlenen Uygulamacı Davranışı ÷ Planlanan Uygulamacı Davranışı × 100” formülü kullanılmıştır.

Uygulama güvenirliliği verilerini toplamak için, aile eğitim programının uygulama oturumlarının kayıt edildiği videokasetlerin %20’si iki anneden de örnekler alınacak şekilde yansız atama yolu ile seçilmiştir. Videolar ve kontrol çizelgesi Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulunda görev yapan zihinsel engelliler sınıf öğretmenine verilerek izlemesi ve uygulanan basamakları işaretlemesi istenmiştir.

Gözlemci video görüntülerini izlerken, uygulamacının veri toplama formunda yer alan basamaklardan hangilerini gerçekleştirdiğini ve hangilerini gerçekleştirmediğini forma işaretlemiştir. Daha sonra doğru gerçekleştirilen basamakların sayısı, veri toplama aracında yer alan tüm uygulama basamaklarının

sayısına bölünüp yüzle çarpılarak uygulama güvenirliği kat sayısı bulunmuştur. Araştırmanın uygulama güvenirliği % 96 bulunmuştur.

3.5.11-Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanabilmesi için yansız atama ile başlama düzeyi, öğretim sonu izleme ve genelleme oturumlarını içerecek ve iki anneden de örnekler alınacak şekilde oturumların %30'u belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verileri seçilen oturumlarda gözlemciler arası güvenirlik veri toplama formu kullanılarak toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri uygulamacı ile bir zihinsel engelliler sınıf öğretmeni arasında hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanmasında “Toplam Görüş Birliği ÷ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı × 100” formülü kullanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik % 88 bulunmuştur.

3.6-VERİLERİN ANALİZİNDE KULLANILAN GRAFİK ÇEŞİTLERİ

Araştırma amaçlarında yer alan soruların cevaplanabilmesi için iki farklı grafikten yararlanılmıştır. Bunlar çizgi grafiği ve sütun grafiğidir.

Aile eğitiminin annelerin Doğal Dil Sağaltım tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmalarındaki etkililiğini belirlemek amacıyla çizgi grafiği kullanılmıştır. Çizgi grafiği iki dikey çizginin kesişmesiyle oluşan iki boyutlu bir alanda, kartezyen düzleme dayanır. Düzlem üzerindeki herhangi bir nokta, kesişen çizgiler tarafından anlatılan iki boyut arasındaki belirli özel bir ilişkiyi gösterir (Tawney-Gast, 1984). Bu araştırmada öğretim öncesi başlama düzeyi değerlendirmeleri ve öğretim sonu değerlendirmelerde annelerin “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanma sıklığını göstermek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmadaki çizgi grafiğinin “x” ekseninde değerlendirme oturumları “y” ekseninde annelerin teknikleri kullanma sayısı yer almaktadır.

Araştırma verilerini analiz etmede kullanılan ikinci grafik ise sütun grafiğidir. Sütun grafiği araştırmanın farklı evrelerinde deneklerin performanslarını özetlemek amacı ile kullanılır. Deneklerin performansları aritmetik ortalama biçiminde ifade edilebilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini birlikte kullanarak ev ortamına genellemelerindeki etkililiğini belirlemek ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarındaki etkililiğini belirlemek amaçlarıyla sütun grafikleri kullanılmıştır.

3.7-VERİLERİN ANALİZİ

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Kratochwill ve Levin, 1978; Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada, tek denek desenlerinden Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılarak grafikte gösterilen veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni grafiğinde başlama düzeyi eğrilerine ve sağaltım eğrilerine bakılarak uygulanan programın etkili olup olmadığına karar verilmektedir. Her deneğin başlama düzeyi ölçümleri sonucunda elde edilen veriler sağaltım uygulanmadan önce kararlılık gösteriyorsa ve sağaltım uygulanmasıyla her deneğin elde edilen veri noktaları başlama düzeyine göre düzey veya eğim olarak kararlı bir değişim gösteriyorsa uygulanan sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamında yapılan rutin etkinliklere genellemelerinde ve tekniklerin tümünü, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra aynı etkinlik

üzerinde kullanmalarında etkili olup olmadığını belirlemek amaçlandığı için başlama düzeyine göre öğretim sonunda verilerin düzeyinin artması hedeflenmektedir. Başlama düzeyine göre verilerin düzeyi artış gösterdiğinde aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamında yapılan rutin etkinliklere genellemelerinde ve tekniklerin tümünü, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

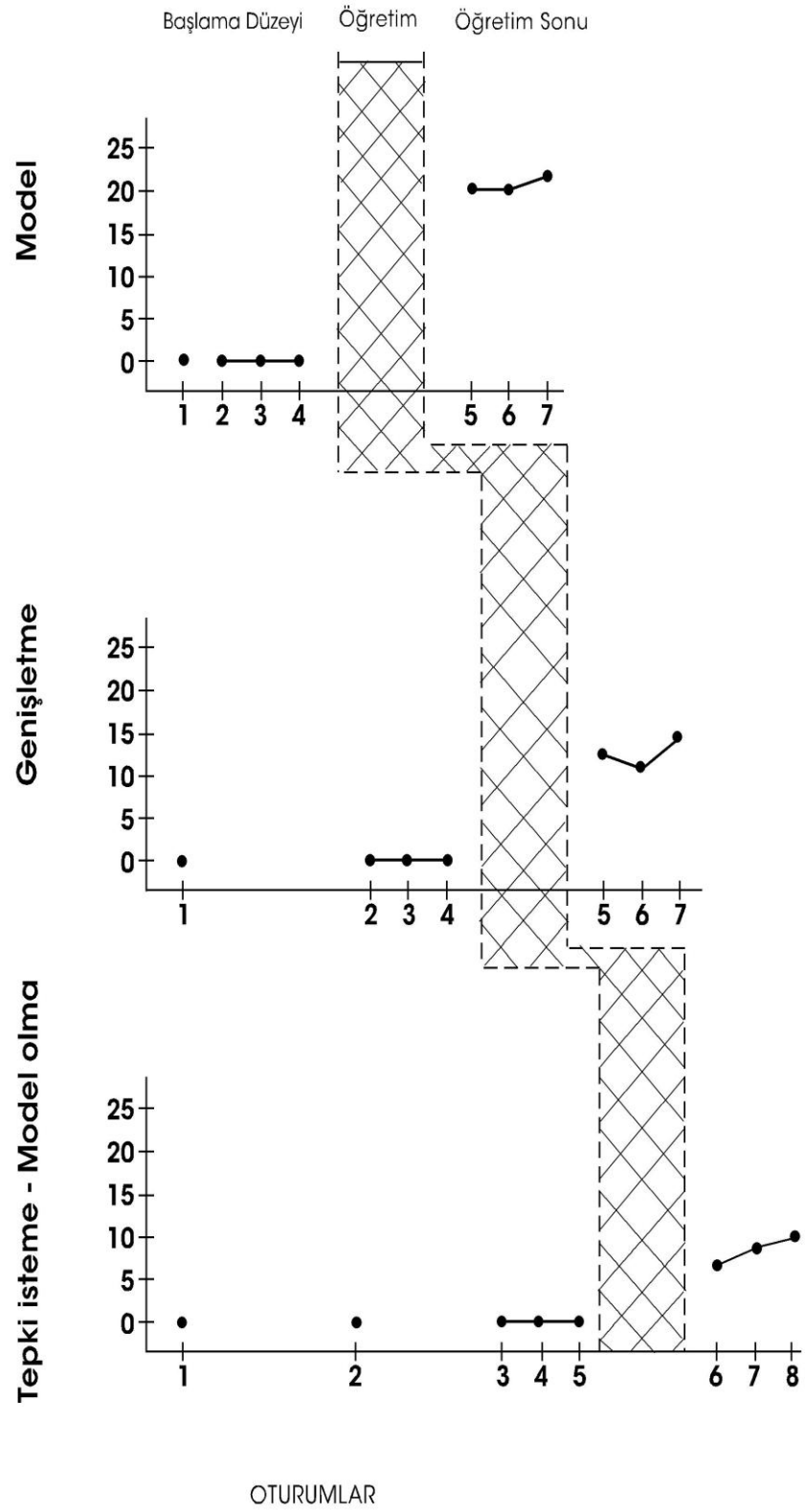
Bu araştırmanın genel amacı; aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgulara yer verilmiştir.

4.1- SINIRLI İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ OLAN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİ KULLANMASINA İLİŞKİN BAŞLAMA DÜZEYİ VE ÖĞRETİM SONU BULGULARI

Birinci annenin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerine ilişkin başlama düzeyi ve öğretim sonu bulguları grafik 1’de gösterilmiştir.

Teknikleri Kullanma Sıklığı



Grafik 1: Birinci annenin "model, genişletme, tepki isteme-model olma" tekniklerini başlama düzeyi ve öğretim sonu kullanma sıklığı.

“Model” Tekniği Bulguları

Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci anne, bir oturumluk yoklama ve üç oturumluk başlama düzeyi değerlendirmesinde “Model” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Aile eğitimi programı tamamlandıktan bir gün sonra ard arda yapılan üç oturumluk öğretim sonu değerlendirmelerinin birinci ve ikinci oturumda “Model” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında 21 kez, üçüncü oturumda ise 23 kez kullanmıştır.

“Genişletme” Tekniği Bulguları

Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci anne, bir oturumluk yoklama ve üç oturumluk başlama düzeyi değerlendirmesinde “Genişletme” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Aile eğitimi programı tamamlandıktan bir gün sonra ard arda yapılan üç oturumluk öğretim sonu değerlendirmelerinin birinci oturumunda “Genişletme” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında 13 kez, ikinci oturumda 11 kez ve üçüncü oturumda ise 14 kez kullanmıştır.

“Tepki İsteme-Model Olma” Tekniği Bulguları

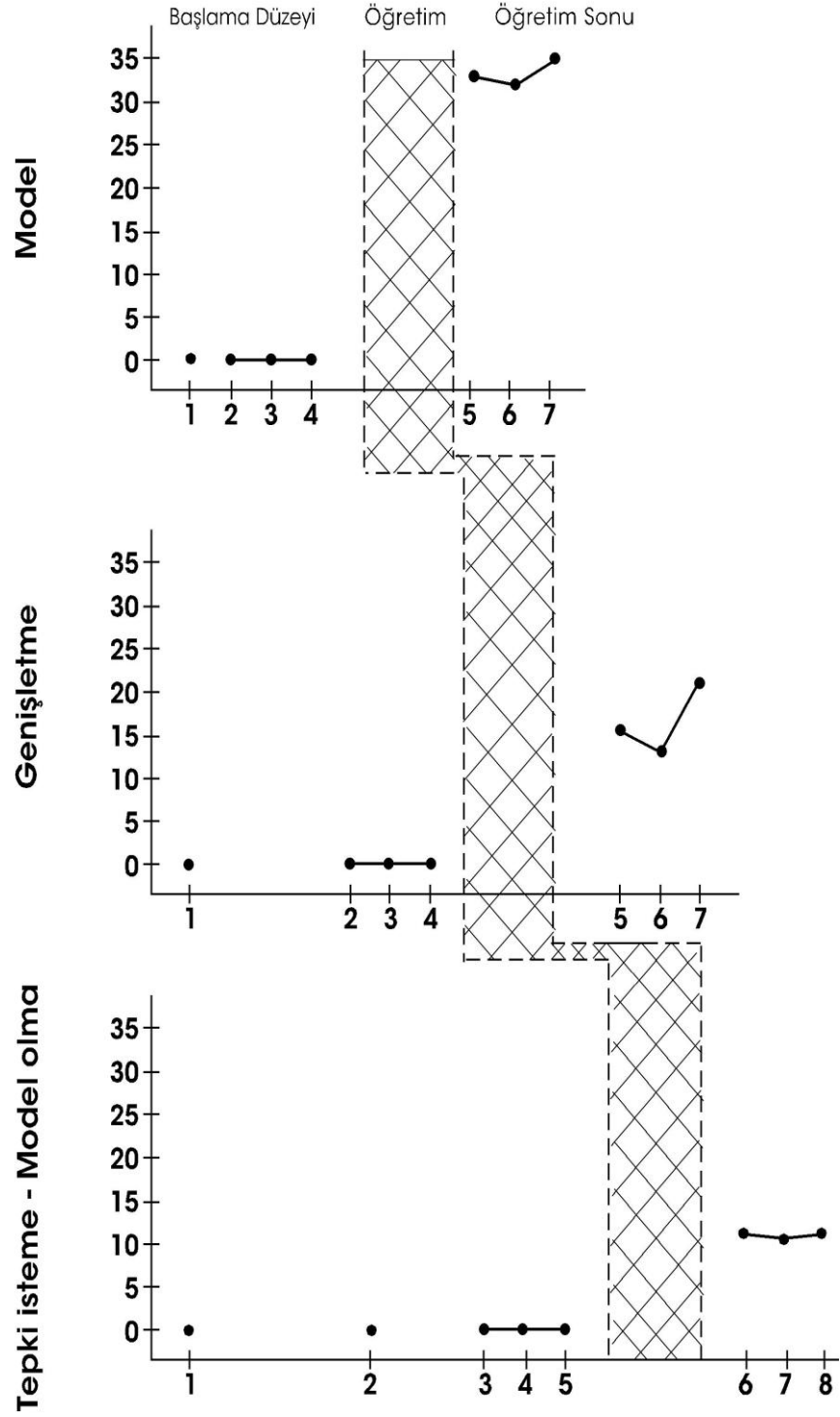
Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci anne, bir oturumluk yoklama ve üç oturumluk başlama düzeyi değerlendirmesinde “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Aile eğitimi programı tamamlandıktan bir gün sonra ard arda yapılan üç oturumluk öğretim sonu değerlendirmelerinin birinci oturumunda “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında 7 kez, ikinci oturumunda 9 kez ve üçüncü oturumunda ise 10 kez kullanmıştır.

Grafik 1 de görüldüğü gibi birinci annenin üç teknikte de aile eğitimi programı uygulandıktan sonra elde edilen veri yollarının düzeyi, başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Bu artış en fazla “Model” tekniğinde en az da “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinde gözlenmiştir.

İkinci annenin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerine ilişkin başlama düzeyi ve öğretim sonu bulguları grafik 2’de gösterilmiştir.

Teknikleri Kullanma Sıklığı



OTURUMLAR

Grafik 2: ikinci annenin "model,genişletme,tepki isteme-model olma" tekniklerini başlama düzeyi ve öğretim sonu kullanma sıklığı.

“Model” Tekniği Bulguları

Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci anne, bir oturumluk yoklama ve üç oturumluk başlama düzeyi değerlendirmesinde “Model” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Aile eğitimi programı tamamlandıktan bir gün sonra ard arda yapılan üç oturumluk öğretim sonu değerlendirmelerinin birinci oturumunda “Model” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında 33 kez, ikinci oturumda 32 ve üçüncü oturumda ise 35 kez kullanmıştır.

“Genişletme” Tekniği Bulguları

Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci anne, bir oturumluk yoklama ve üç oturumluk başlama düzeyi değerlendirmesinde “Genişletme” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Aile eğitimi programı tamamlandıktan bir gün sonra ard arda yapılan üç oturumluk öğretim sonu değerlendirmelerinin birinci oturumunda “Genişletme” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında 16 kez, ikinci oturumda 13 kez ve üçüncü oturumda ise 21 kez kullanmıştır.

“Tepki İsteme-Model Olma” Tekniği Bulguları

Grafik 2’de görüldüğü gibi ikinci anne, bir oturumluk yoklama ve üç oturumluk başlama düzeyi değerlendirmesinde “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Aile eğitimi programı tamamlandıktan bir gün sonra ard arda yapılan üç oturumluk öğretim sonu değerlendirmelerinin birinci oturumunda “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini beş dakikalık etkinlik sırasında 13 kez, ikinci oturumda 12 kez ve üçüncü oturumda ise 13 kez kullanmıştır.

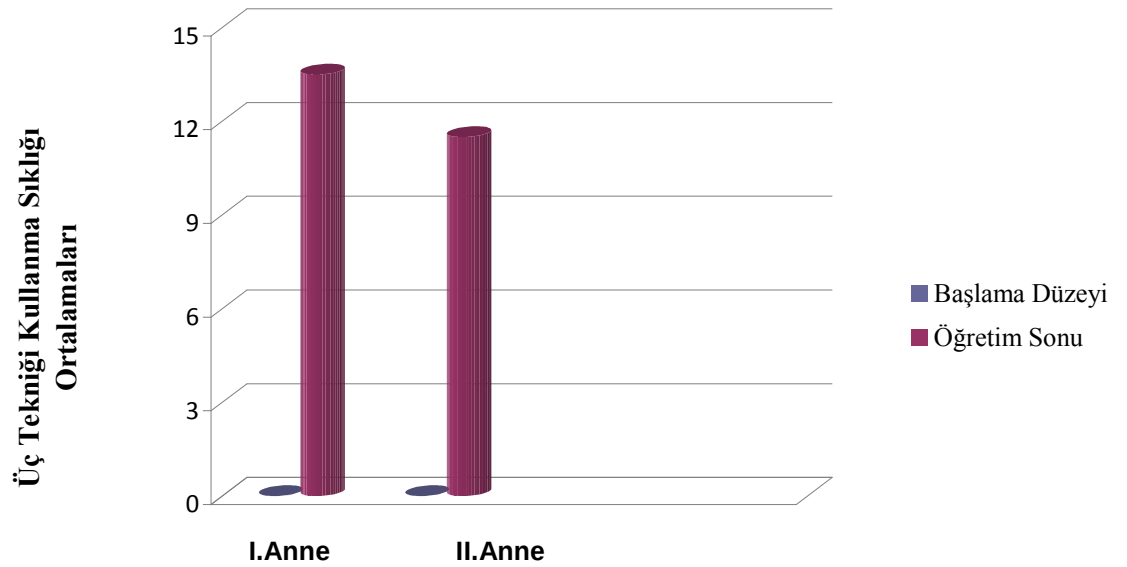
Grafik 2 de görüldüğü gibi ikinci annenin üç teknikte de aile eğitimi programı uygulandıktan sonra elde edilen veri yollarının düzeyi, başlama düzeyine göre büyük bir artış göstermiştir. Bu artış en fazla “Model” tekniğinde en az da “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinde gözlenmiştir.

Sonuç olarak, her iki annenin tüm tekniklerde aile eğitimi programı uygulandıktan sonra elde edilen veri yollarının düzeyi başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında beş dakikalık etkinlik sırasında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini hiç kullanmazken, aile eğitim programı uygulandıktan sonra öğretim sonu değerlendirme oturumlarında beş dakikalık etkinlik sırasında bu teknikleri en az 7 en fazla 35 kez kullanmışlardır. Her iki anne de teknikler arasından en sık olarak “Model” tekniğini daha sonra “Genişletme” tekniğini en az sıklıkla ise “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanmışlardır. Bu sonuçlar aile eğitimi programının, araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

4.2- SINIRLI İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ OLAN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNDEN “MODEL”, “GENİŞLETME” VE “TEPKİ İSTEME-MODEL OLMA” TEKNİKLERİNİN ÜÇÜNÜ EVDEKİ RUTİN ETKİNLİKLER SIRASINDA KULLANARAK EV ORTAMINA GENELLEMELERİNE İLİŞKİN BAŞLAMA DÜZEYİ VE ÖĞRETİM SONU BULGULARI

Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin tümünü evdeki rutin etkinlikler sırasında kullanarak ev ortamına genellemelerine ilişkin bulguları grafik 3’de gösterilmiştir.

Grafik 3. Annelerin "Model ,Genişletme, Tepki İsteme - Model Olma" Tekniklerinin Tümünü Kullanarak Ev Ortamına Genelleme Başlama Düzeyi ve Öğretim Sonu Bulguları



Grafik 3'te görüldüğü gibi birinci anne iki oturumluk genelleme başlama düzeyi değerlendirmesi ortalamasında tekniklerin tümünü beşer dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır. Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra alınan iki oturumluk genelleme değerlendirmesinde birinci anne beşer dakikalık yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında tekniklerin tümünü ortalama 13,5 kez kullanmıştır.

Birinci annenin tekniklerin üçünü birlikte kullanarak ev ortamına genelleme ortalaması genelleme başlama düzeyi ortalamasına göre büyük bir artış göstermiştir.

Grafik 3'te görüldüğü gibi ikinci anne iki oturumluk genelleme başlama düzeyi değerlendirmesi ortalamasında tekniklerin tümünü beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır. Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra alınan iki

oturumluk genelleme değerlendirmesinde ikinci anne beşer dakikalık yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında tekniklerin tümünü ortalama 11,5 kez kullanmıştır.

İkinci annenin tekniklerin tümünü kullanarak ev ortamına genelleme ortalaması genelleme başlama düzeyi ortalamasına göre büyük bir artış göstermiştir. Ancak birinci annenin tekniklerin tümünü kullanarak ev ortamına genelleme ortalaması ikinci anneye oranla daha yüksektir.

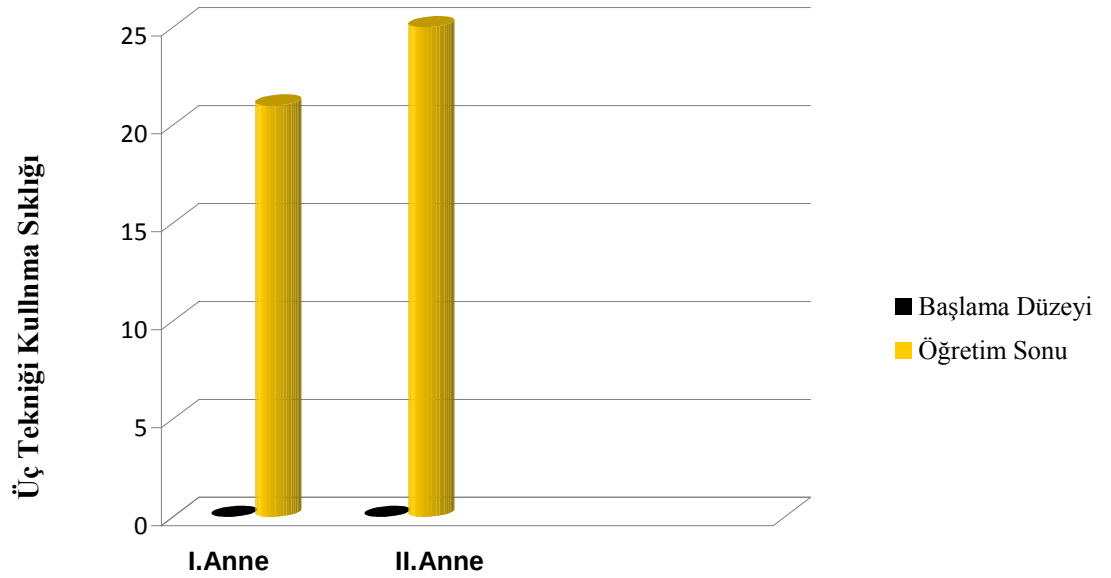
Sonuç olarak, her iki annenin aile eğitim programı uygulandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde tüm teknikleri kullanma sıklığı ortalaması başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında beş dakikalık etkinlik sırasında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü hiç kullanmazken, aile eğitim programı tamamlandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde beş dakikalık etkinlik sırasında bu teknikleri yüksek bir ortalama ile kullanmışlardır.

Bu nedenle aile eğitimi, araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü kullanarak ev ortamına genellemelerinde etkilidir.

4.3- SINIRLI İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ OLAN ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA SAHİP ANNELERİN DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİN TÜMÜNÜ AYNI ETKİNLİK ÜZERİNDE KULLANMALARINA İLİŞKİN BAŞLAMA DÜZEYİ VE İZLEME BULGULARI

Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarına ilişkin başlama düzeyi ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarına ilişkin öğretim sonu bulguları grafik 4’de gösterilmektedir.

Grafik 4. Annelerin "Model ,Genişletme, Tepki İsteme - Model Olma" Tekniklerinin Tümünü Aynı Etkinlik zerinde Kullanmalarına İlişkin Başlama Düzeyi ve İzleme Bulguları



Grafik 4'te görüldüğü gibi birinci anne başlama düzeyi değerlendirmesi ortalamasında tekniklerin tümünü beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır. Tekniklerin öğretilmi tamamladıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirmesinde birinci anne beş dakikalık oyun etkinliği sırasında tekniklerin tümünü 21 kez kullanmıştır.

Birinci annenin tekniklerin öğretilmi tamamladıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirme verisi başlama düzeyi verisine göre büyük bir artış göstermiştir.

Grafik 4'te görüldüğü gibi ikinci anne başlama düzeyi değerlendirmesi ortalamasında tekniklerin tümünü beş dakikalık etkinlik sırasında hiç kullanmamıştır.

Tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirmesinde ikinci anne beş dakikalık oyun etkinliği sırasında tekniklerin tümünü 25 kez kullanmıştır.

İkinci annenin tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirme verisi başlama düzeyi verisine göre büyük bir artış göstermiştir. İkinci annenin tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirmesinde tekniklerin tümünü kullanma sıklığı birinci anneye göre daha yüksektir.

Sonuç olarak, her iki annenin tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirmesinde tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığı başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında beş dakikalık etkinlik sırasında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü aynı etkinlik üzerinde hiç kullanmazken, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan öğretim sonu değerlendirmesinde tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığı büyük bir artış göstermiştir.

Bu nedenle aile eğitimi, araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra kullanmalarında etkilidir.

4.4- SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI

Deney sürecinin sonunda aile eğitim programına katılan annelerden görüş alınarak, araştırmanın sosyal geçerliği incelenmiştir. Her iki anne de Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini öğretmeye yönelik verilen aile eğitim programına katıldıkları için memnun olduklarını, çalışmanın çocuklarının dil becerilerini geliştirmeye yönelik gereksinimlerini karşıladıklarını ve katılmış oldukları çalışmayı başka arkadaşlarına

önereceklerini belirtmişlerdir. Anneler almış oldukları eğitimin yeterli olduğunu fakat farklı alanlarda da eğitim almak istediklerini ve Annelere çalışmada memnun olmadıkları yönlerin neler olduğu sorulduğunda her iki anne de çalışmada memnun olmadıkları bir yönün bulunmadığını ifade etmişlerdir. Anneler katıldıkları çalışmada öğrendikleri tekniklerin günlük yaşamlarında özellikle hazırlanmış herhangi bir araç gerece ihtiyaç duymadan rahatlıkla kullanabilecekleri teknikler olması, eğitim sırasında izletilen videolarla teknikleri kolayca anlayabilmeleri ve teknikleri öğretirken çocuklarıyla kendilerinin uygulama yapma fırsatını elde etmeleri yönlerinden dolayı çalışmadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Annelere bu çalışma sonucunda kendilerinde gördükleri değişikliklerin neler olduğu sorulduğunda ise çocuklarıyla daha fazla iletişim kurduklarını, çocukları ile daha bilinçli şekilde konuştuklarını, ev içerisinde çocuklarıyla iletişim kurmak için daha fazla fırsatlar yarattıklarını, çocuklarının bu eğitimden sonra kendilerini model olarak daha uzun cümlelerle konuşmaya başladıklarını, sorular sorduklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sırası ile özet, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1- ÖZET

Bu araştırmada, aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın denekleri, Kocaeli Gebze Eğitim Uygulama Okulu ve İş Okulu birinci sınıfına devam eden, sınırlı ifade edici dil becerisine sahip zihinsel yetersizlikten etkilenmiş iki öğrenci ve anneleridir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Davranışlar Arası Çoklu Yoklama” deseni kullanılmıştır.

Araştırmada annelere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmayı öğretmek amacı ile aile eğitim programı geliştirilmiştir. Aile eğitim programı; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşmaktadır. Bilgilendirme bölümü annelere; sözlü iletişim, sözlü iletişim kurmanın amaçları, çocukların iletişim becerilerini geliştirmede ailenin önemi konularında bilgi vermek amacı ile düzenlenmiştir. Ayrıca bu oturumda öğretilecek teknikler tanıtılmıştır. Bilgilendirme oturumu ön bilgi geliştirme ve farkındalık oluşturma aşamalarından oluşmuştur. Tekniğin örneklendirilmesi bölümü hedef tekniği tanımlamak ve nasıl kullanıldığını örneklendirmek amacı ile düzenlenmiştir. Tekniğin örneklendirilmesi bölümünde hedef tekniğin tanımlanması,

teknığe ilişkin sözlü örneklerin verilmesi ve tekniğin kullanımını anlatan video görüntülerinin izletilmesi yer almıştır. Tekniğin öneminin tartışılması bölümü, tekniğin örneklendirilmesi aşamasında verilen örnekler ve izletilen video görüntülerinden yola çıkarak hedef tekniğin önemini belirlemek amacı ile düzenlenmiştir. Uygulama bölümü model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere üç aşamada uygulanmıştır. Model olma aşamasında, araştırmacının çocukla birlikte üç farklı oyun setiyle oynayarak hedef tekniğin nasıl kullanıldığını anneye göstermiştir. Rehberli uygulamalar aşamasında anneden çocuğuyla, araştırmacının geri dönüt ve düzeltmeleri eşliğinde farklı oyun setleriyle hedef tekniği kullanarak oynaması istenmiştir. Bağımsız uygulamalar aşaması ise anne üç ayrı oturumda üç farklı oyun seti ile çocuğuyla hedef tekniği kullanarak oynamasını içermektedir.

Deney süreci her anneye altı aşamada uygulanmıştır. Bunlar; başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, aile eğitim programının uygulanması, program sonu değerlendirme, program sonu genelleme ve tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma oturumlarıdır. İlk olarak “Model” tekniği, ikinci olarak “Genişletme” tekniği, üçüncü olarak “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği aile eğitim programı ile annelere bire bir olarak öğretilmiştir. Bu amaçla, aile eğitim programı uygulanmadan önce annelerin başlama düzeyinde “Model” tekniğini kullanma sıklıkları belirlenmiştir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterince geliştirilen aile eğitim programı uygulanarak “Model” tekniğinin öğretimi gerçekleştirilmiş daha sonra öğretilen tekniğin değerlendirilmesi yapılmıştır. Program uygulandıktan sonra alınan veriler kararlılık gösterdiğinde ikinci hedef teknik olan “Genişletme” de annelerin başlama düzeyi belirlenmiş ve aile eğitim programı uygulanmıştır. Aynı süreç üçüncü teknik olan “Tepki İsteme-Model Olma” için de gerçekleştirilmiştir. Tüm tekniklerin öğretimi bittikten sonra çocukların evinde rutin etkinlikler sırasında genelleme değerlendirmesi yapılmıştır. Ayrıca tekniklerin öğretimi tamamlandıktan ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesi yapılmıştır. Ayrıca annelerle görüşme yapılarak sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır.

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için aile eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra oyun ortamında anne-çocuk etkileşimi video kamera ile kayıt edilmiştir. Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanma sıklıklarını belirlemek amacı ile veri toplama formu kullanılarak verilerin dökümü yapılmıştır. Aynı şekilde genelleme verileri çocukların evinde rutin etkinlikler sırasında toplanmıştır. Annelerin tekniklerin öğretimi tamamlandıktan ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesinin tamamlanmasının ardından annelere sosyal geçerlik formu uygulanmış ve sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin gösterimi için iki farklı grafikten yararlanılmıştır. Bunlar çizgi grafiği ve sütun grafiğidir. Çizgi grafiği, annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanma sıklıklarının gösterimi için kullanılmıştır. Sütun grafiği ise annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini tümünü rutin ev içi etkinlikleri sırasında kullanma sıklığını ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma sıklığını göstermek amaçlarıyla kullanılmıştır. Veriler görsel analiz yolu ile yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular şu şekildedir;

— Aile eğitim programının tamamlanmasının ardından annelerin, Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanma sıklıkları başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her üç tekniği anneler başlama düzeyinde hiç kullanmazken, aile eğitimi programı uygulandıktan sonra “Model” tekniğini en az 21 en çok 35 kez, “Genişletme” tekniğini en az 11 en çok 21 kez ve “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini en az 7 en çok 13 kez kullanmışlardır. Bu sebeple, geliştirilen aile eğitim programı araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanmalarında etkilidir.

— Her iki annenin aile eğitim programı uygulandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde tüm teknikleri birlikte kullanma sıklığı ortalaması başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini hiç kullanmazken, aile eğitim programı tamamlandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde bu teknikleri ortalama 11,5 ile 13,5 arasında bir sıklıkta kullanmışlardır. Bu nedenle aile eğitimi, araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü kullanarak ev ortamına genellemelerinde etkilidir.

— Her iki annenin tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesinde tekniklerin tümünü kullanma sıklığı başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini tümünü hiç kullanmazken, tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesinde bu teknikleri en az 21 en çok 25 kez kullanmışlardır. Bu nedenle aile eğitimi, araştırmaya katılan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tümünü tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkilidir.

— Araştırmanın sosyal geçerliğine bakıldığında, annelerin tümü, böyle bir araştırmaya katıldıkları için memnun olduklarını, çalışmanın çocuklarının dil becerilerini geliştirmeye yönelik gereksinimlerini karşıladıklarını ve katılmış oldukları çalışmayı başka arkadaşlarına önereceklerini, anneler almış oldukları eğitimin yeterli olduğunu fakat farklı alanlarda da eğitim almak istediklerini ve aldıkları eğitimin çocuklarının dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Anneler katıldıkları çalışmada öğrendikleri tekniklerin günlük yaşamlarında özellikle hazırlanmış herhangi bir araç gerece ihtiyaç duymadan rahatlıkla kullanabilecekleri teknikler olması, eğitim sırasında izletilen videolarla teknikleri kolayca anlayabilmeleri ve teknikleri öğretirken çocuklarıyla kendilerinin uygulama yapma fırsatını elde etmeleri yönlerinden dolayı çalışmadan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

— Ayrıca anneler, çocuklarıyla daha fazla iletişim kurduklarını, çocukları ile daha bilinçli şekilde konuştuklarını, ev içerisinde çocuklarıyla iletişim kurmak için daha fazla fırsatlar yarattıklarını, çocuklarının bu eğitimden sonra kendilerini model olarak daha uzun cümleler kurarak konuşmaya başladıklarını, sorular sorduklarını ifade etmişlerdir.

5.2- TARTIŞMA

Bu araştırmada, aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında, teknikleri ev ortamına genellemelerinde ve tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarındaki etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada her iki annenin de başlama düzeyi verileri incelendiğinde üç tekniği de çocukları ile etkileşime girerken hiç kullanmadıkları bulunmuştur. Bu bulgular araştırmaya katılan zihinsel engelli çocuk annelerinin çocuklarına model olmadıkları, çocuklarının konuşmalarını genişletmedikleri ve çocuklarından tepki istemedikleri ve tepki gelmediğinde ise model olmadıklarını göstermektedir. Annelerin başlama düzeyi oturumları sırasında çocukları ile oyun oynarken, çocuklarına “anahtarı al, arabayı tamir et, çekici ver” şeklinde yönergeler verdikleri, çocuklarının oyun oynamasını izledikleri ve çocukları ile konuşmadan oyuncaklarla oynadıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler ve başlama düzeyi sonuçları annelerin çocukları ile etkileşime girerken çocuklarına sözel girdinin sağlandığı, çocuğu sözel etkileşime başlatmak ve katmak amacı ile gerekli iletişimsel desteklerin verildiği ortamları oluşturamadıklarını göstermektedir. Ülkemizde ve yurt dışında zihinsel engelli çocuk ve anne etkileşimini inceleyen araştırmalar (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Crawley ve Spiker, 1983; Fischer, 1987; Maurer ve Sherrod, 1987) bu sonucu destekler niteliktedir.

Aile eğitim programının uygulanması sonucu, annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini kullanma sıklığında başlama düzeyine göre büyük artış olmuştur. Bu sonuç, aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-

Model Olma” tekniklerini kullanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Yurt dışında ve ülkemizde yapılan tek denekli araştırmalarda aile eğitim programının zihinsel engelli çocuk annelerinin ve kardeşlerinin (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005; Woods ve diğerleri, 2004) ve zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin (Toğram, 2004; Phillips ve Halle, 2004) Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmalarında etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da yurt dışında ve ülkemizde yapılan ilgili diğer araştırmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırmada uygulanan aile eğitim programı; bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi, tekniğin öneminin tartışılması ve uygulama bölümlerinden oluşmuştur. Bilgilendirme ve uygulama bölümleri, yurt dışında uygulanan aile eğitim programlarının tümünde (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005; Woods ve diğerleri, 2004) yer alırken, tekniğin örneklendirilmesi bölümü bir araştırmada yer almıştır (Hancock ve Kaiser, 1996). Hancock ve Kaiser aile eğitimi programlarında tekniğin örneklendirilmesi bölümünde büyük kardeşlere, öğretilen tekniği anlatan videolar izletilerek tartışmıştır. Tekniğin öneminin tartışılması bölümü ise yurt dışında uygulanan aile eğitim programları içerisinde bulunmamaktadır.

Bu araştırmada uygulanan aile eğitim programında yer alan bilgilendirme bölümü, annelere hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin tanıtılmasının yanı sıra sözlü iletişim ve çocukların iletişim becerilerini geliştirmede ailenin önemi konularında annelere bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu bölümle annelerin çocuklarının dil gelişimini desteklemede önemlerinin farkına varmaları açısından da faydalı olduğu düşünülmektedir. Bilgilendirme bölümünün annelerin çocukları ile nasıl iletişim kurmaları gerektiği, çocuklarının çevresindeki kişilerle hangi amaçlarla iletişim kurdukları, çocuklarının sadece nesneleri isimlendirmek için değil, bu nesnelerin neye benzedikleri, nesnelerin işlevleri gibi konular hakkında da iletişime girmelerini sağlamada ve annelerin çocuklarının daha uzun, kurallı ve anlamlı cümleler kurmasını desteklemede farkındalık oluşturduğu düşünülmektedir.

Tekniğin örneklendirilmesi bölümü, tanımı yapılan Doğal Dil Sağaltım Tekniğinin nasıl kullanıldığını video görüntüleri ile görselleştirerek, annenin tekniği daha kolay öğrenmesini ve kullanmasını sağlaması açısından bu araştırmada uygulanan aile eğitim programının önemli bir ögesi durumundadır. Ayrıca video izletimi sırasında zaman zaman görüntüler durdurularak annelere “Burada çocuk ne yaptı? Öğretmen ne dedi?” şeklinde sorular yöneltilerek tekniğin tartışılması, annelerin teknikleri daha iyi kavramalarını sağlamıştır. Tekniğin öneminin tartışılması bölümünde ise annelere sorular sorularak hedef tekniğin çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmesinde ne gibi faydalar sağladığı konusunda annelerin görüşleri alınmıştır. Bu görüş alışverişi ile annelerin hedef tekniğin çocuklarının dilini desteklemede ne derece önemli olduğunun farkına varmalarını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama bölümü model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşmuştur. Yurt dışında uygulanan aile eğitim programlarında, uygulama aşamasına bilgilendirme oturumundan hemen sonra geçilirken, bu araştırmada uygulama aşamasına bilgilendirme, tekniğin örneklendirilmesi ve tekniğin öneminin tartışılması aşamalarından sonra geçilmiştir. Aile eğitim programının her aşaması kendinden sonra gelen aşamayı tamamlar nitelikte düzenlenmiştir. Bu düzenleme annelerin hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini çok fazla model olmadan ve çok fazla rehberli uygulama yapmadan daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrenmelerinde ve teknikleri kullanma sıklıklarında başlama düzeyi verilerine göre oldukça yüksek bir artış göstermelerinde, teknikleri genellemelerinde ve tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanmalarında etkili olmuştur. Bu araştırmanın uygulama bölümü yurt dışında yapılan araştırmalardan farklı olarak ölçüt temelli olarak düzenlemiş, model olmadan rehberli uygulamaya rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş için ölçütler belirlenmiştir. Model olmadan rehberli uygulamaya geçiş için ölçüt araştırmacının hedef tekniği nasıl kullandığına üç farklı oyun seti ile üç kez model olmasından sonra annenin, araştırmacının hedef tekniği kullanma durumlarını eksiksiz söylemesi, rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş ölçütü ise annenin, hedef tekniği dört kez üst üste doğru kullanması olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt temelli öğretimin annelerin hedef Doğal

Dil Sağaltım Tekniklerini hatasız olarak en doğru şekli ile öğrenmelerini sağlamaları, genellemeleri ve tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde uygulamalarında rol oynadığı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmada, yurt dışında yapılan araştırmalardan farklı olarak, tekniklerin uygulama sırası tekniklerin öğretimi tamamlandıktan sonra birlikte kullanımı amaçlanarak en önce öğrenilmesi gereken teknikten sonra öğrenilmesi gereken tekniğe olarak sıralanmıştır. Bu uygulama annelerin teknikleri, tekniklerin öğretimi iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde yüksek bir sıklıkta kullanmalarında etkili olmuştur.

Araştırmada göze çarpan diğer bir sonuç da annelerin teknikleri kullanma sıklıklarının oturumlar arası farklılık göstermiş olmasıdır. Aile eğitim programının uygulama aşamasında her bir oturumda farklı oyun setleri kullanılmıştır. Oyun setlerinin farklılaşması, annelerin oturumlar arasında teknikleri kullanma sayısının farklılaşmasına neden olabilir. Ayrıca anneler öğretilen tekniklerden en az “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanmışlardır. Bu farklılaşma “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin diğer tekniklere göre daha yapılandırılmış bir süreç içermesinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmada ikinci anne, birinci anneye göre hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini daha fazla sıklıkta kullanmıştır. Bu sonuç, ikinci annenin eğitim düzeyinin daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Her iki annenin aile eğitim programı uygulandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde tüm teknikleri kullanma sıklığı ortalaması başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında iki beşer dakikalık etkinlik sırasında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini hiç kullanmazken, aile eğitim programı tamamlandıktan sonra alınan genelleme değerlendirmelerinde iki beşer dakikalık etkinlik sırasında bu teknikleri ortalama 11,5 ile 13,5 arasında bir sıklıkta kullanmışlardır. Bu sonuç, aile eğitiminin, sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerinin tümünü kullanarak ev ortamına genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yurt dışında yapılan

tek denekli araştırmalarda aile eğitim programının zihinsel engelli çocuk annelerinin ve kardeşlerinin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini farklı etkinlik (yemek yeme) ve ortamlara (ev, oyun parkı) genellemeleri araştırılmış (Hancock ve Kaiser, 1996; Woods ve diğerleri, 2004) ve aile eğitim programının etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da yurt dışında yapılan araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir. Ayrıca genelleme oturumları sırasında birinci annenin zihinsel engelli diğer çocuğu ile de hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullandığı gözlemlenmiştir.

Her iki annenin tekniklerin ğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra alınan tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesinde teknikleri kullanma sıklığı başlama düzeyine göre büyük artış göstermiştir. Her iki anne de başlama düzeyi oturumlarında beş dakikalık etkinlik sırasında Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini hiç kullanmazken, tekniklerin ğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde en az 21 en çok 25 kez kullanmışlardır. Yurt dışında ve ülkemizde yapılan tek denekli araştırmalarda zihinsel engelli çocuk annelerinin ve kardeşlerinin (Hancock ve Kaiser, 1996; Peterson ve diğerleri, 2005) ve zihinsel engelli çocuklarla çalışan ğretmenlerin (Phillips ve Halle, 2004; Toğram, 2004), aile eğitim programı tamamlandıktan sonra Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini kullanmayı sürdürdükleri bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları da alanyazındaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sosyal geçerlilik verileri toplamak amacı ile aile eğitimi programı uygulandıktan sonra annelerle yapılan görüşmede anneler, aile eğitim programına katıldıkları için memnun olduklarını, aldıkları eğitimin çocuklarının dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağına inandıklarını, katıldıkları çalışmada öğrendikleri tekniklerin günlük yaşamlarında özellikle hazırlanmış herhangi bir araç gerece ihtiyaç duymadan rahatlıkla kullanabilecekleri teknikler olması açısından memnun olduklarını, bu çalışma sonucunda çocuklarıyla daha fazla iletişim kurduklarını, çocukları ile daha bilinçli şekilde konuştuklarını, ev içerisinde çocuklarıyla iletişim kurmak için daha fazla fırsatlar yarattıklarını belirtmişlerdir. Annelerin, araştırmanın sosyal geçerliği ile ilgili görüşleri alınırken “ocuklarının kendilerini model olarak daha uzun cmler kurarak konuştuklarını, ev içerisinde çeşitli sorular sorduklarını”

söylemişlerdir. Başlama düzeyi oturumları sırasında çocukların anneleri ile oyun oynarken hiç konuşmadan oyuncaklarla oynadıkları, anneleri soru sorduğunda sorulan sorulara cevap vermeyerek sessiz kaldıkları ya da annelerinin söyledikleri soru kalıplarını tekrar ettikleri gözlemlenmiştir. Aile eğitim programı tamamlandıktan sonra yapılan genelleme oturumları sırasında ve tekniklerin öğretimi tamamlandıktan iki ile dört hafta sonra yapılan tekniklerin tümünü aynı etkinlik üzerinde kullanma değerlendirmesinde çocukların anneleri ile oyun oynarken; “ben gemi yüzdürüyorum”, “köpeği yüzdürüyorum”, “köpeği kamyonu koyuyorum”, “aannnn, geliyor” şeklinde cümleler kurarak yaptıkları davranışları kendiliklerinden söyledikleri, annelerine ise “sen ne yapıyorsun?”, “başka ne oynayacağız?” şeklinde sorular sorarak iletişimi başlattıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler ailelerin söylediklerini doğrulamaktadır.

Sonuç olarak araştırmada elde edilen tüm veriler çocukların dil gelişimini desteklemek amacı ile yapılacak aile eğitiminin; çocuklara sunulan eğitimi kolay, etkili, kalıcı, genellenebilir ve ekonomik hale getirmekle birlikte, ailelerin çocuklarıyla birlikte olduğu zaman dilimini en iyi şekilde değerlendirmelerine, ayrıca anne-babaların çocuklarına yardımcı olabilmelerinin verdiği hoşnutlukla özgüvenlerini güçlendirmelerine katkı sağlaması açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle anne-baba ve çocuk etkileşiminin kalitesini yükseltmek ve buna bağlı olarak çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla aile eğitiminin düzenlenmesi gerekmektedir.

5.3- ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1- Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada geliştirilen aile eğitim programı eğitime katılan ailelerin evlerinde eve dayalı bir aile eğitim programı şeklinde uygulanabilir.

2. Bu araştırmada uygulanan aile eğitimi anne, baba ve kardeşleri kapsayacak şekilde genişletilerek yürütülebilir.

3. Geliştirilen aile eğitim programı, zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlere öğretmen eğitimi şeklinde düzenlenerek uygulanabilir.

4. Geliştirilen aile eğitim programı, farklı Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin öğretilmesine yönelik olarak da uygulanabilir.

5.3.2- İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğrenmelerinin çocuklarının dil ve iletişim becerilerine (iletişimi başlatma, sürdürme, ortak ilgi süresi, ortalama sözce uzunlukları vb) olan etkisi araştırılabilir.

2. Bu araştırmada uygulanan aile eğitim programının, Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin evde rutin etkinlikler sırasında uygulanmasına yönelik etkisi araştırılabilir.

3. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla aynı araştırma başka deneklerle, başka ortamlarda ve başka uygulamacılar tarafından tekrarlanabilir.

4. Geliştirilen aile eğitim programının, öğretmen eğitimi şeklinde düzenlenerek zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlere Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğretmede etkisi araştırılabilir.

5. Bu araştırmada genelleme verileri evde yemek masası hazırlama ve yemek yeme etkinlikleri sırasında toplanmıştır. Bu etkinliklerin dışında hedef Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinin resimli kitap bakma, kek yapma, evin bir odasını toplama gibi farklı etkinliklerde ve oyun parkı, market gibi dış mekânlarda genelleme verileri toplanabilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, G. (1989). “Okul Öncesi Düzeydeki İşitme Özürlülerde Aile Eğitimi”, **Eğitim Bilimleri Dergisi**, XIII, 71: 68-68.
- AKÇAMETE, G. ve KARGIN, T. (1996). “İşitme Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi”, **Özel Eğitim Dergisi II**, 2: 7-24
- AKKÖK, F. (1984). Davranışsal Yaklaşım Dayalı Aile Rehberliğinin Öğretilabilir Çocukların Özbakım Becerileri Üzerindeki Etkisi. Ankara. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- ARAL, N., BARAN, G., BULUT, Ş. ve ÇİMEN, S. (2000). **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- BAKKALOĞLU, H. ve SUCUOĞLU, B. (2000). “Normal ve Zihinsel Engelli Bebeklerde Anne-Bebek Etkileşiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, **Özel Eğitim Dergisi 4**, 2: 47-58
- BARNETT, D.W and CAREY, K.T. (1993). “Naturalistic Intervention Design for Young Children: Foundations, Rationales, and Strategies”, **Topics in Early Childhood Special Education**, Cilt: 13, Sayı: 4: 430-45.
- BİLİR, Ş., KÖNİ, N. ve METİN, N. (1992). “3-6 Yaş, 7-12 Yaş ve Üstündeki Orta Derecede Zihinsel Özürlülerin İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi” **Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi**. Cilt.1, Sayı.2. 22-30.
- BLOOM, L. and LAHEY, M. (1978). **Language Development and Language Disorders**. Canada: John Wiley & Sons,.

BROWN, R. (1973). **A First Language: The Early Stages**. Combridge: Harvard University Pres.

BUTTERFIELD, N. and ARTHUR, M. (1995). "Shifting the Focus: Emerging Priorities in Cominication Programming for Students with a Severe Intellectual Disabilities", **Education and Training in Mental Retardation and Devolpmantal Disabilities**.

CAVKAYTAR, A. (1999). "Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği" **Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi**. Cilt.2, Sayı.3. 40-50.

CRAWLEY, S.B. and SPIKER, D. (1983). "Mother-Child Interactions Involving Two-Year-Olds with Down Syndrome: A Look at Individual Differences", **Child Devolapment**, 54, 1312-1323.

CROCKETT, L.J., FLEMING, R.K., DOEPKE, K.J. and STEVENES, J.S. (2005). "Parent Training: Acquisition and Generalization of Discrete Trials Teaching Skills With Parents of Children With Autism" **Research in Developmental Disabilities**. No:28, 23-36.

COLE, K.N. and DALE, P.S. (1986). "Direct Instruction and Interactive Language Instruction with Language Delayed Preschool Children: Acomparision Study", **Journal of Speech and Hearing**, 29: 206-17.

ÇAKIR, N. (2000). Normal İşiten Bir Türk Anne ve İlköğretim Çağındaki İşitme Engelli Çocuğunun Yemek Hazırlama ve Yemek Yeme Etkinliği Esnasındaki Etkileşimlerinin İncelenmesi. Eskişehir. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.

- DİLER SÖNMEZ, N. (2008). Eve Dayalı Gündüz Tuvalet Kontrolü Aile Eğitimi Programının Annelerin Kuruluk Kaydı Tutma İle Gündüz Tuvalet Kontrolü Kazandırma Becerisini Ve Çocukların Gündüz Tuvalet Kontrolü Kazanmasındaki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- DELPRATO, D.J. (2001). “Comparisons of Discrete-Trial and Normalized Behavioral Language Intervention for Young Children with Autism”, **Journal of Autism Developmental Disorders**, 31, 3: 315-25.
- DOWNING, J.E. (1999). **Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities**. Paul H. Brookes. Baltmor:Publishing Company.
- DOWNS, A., DOWNS, R.C. and RAU, K. (2007). “Effects of Training and Feedback on Discrete Trial Teaching Skills and Student Performance”, **Research in Developmental Disabilities**, 29(2008), 235-246.
- DÖNMEZ, B.N. ve ARI, M. (1987). “The Language Acquisition of Turkish Children Aged 12-30 Months” **Child Development and Education**, 2: 36-58.
- EGE, P., ACARLAR, F. ve GÜLERYÜZ, F. (1998) “ Türkçenin Kazanımında Ortalama Sözce Uzunluğu ile Yaş Arasındaki İlişki” **Türk Psikoloji Dergisi**, 13 (41), 22-33
- ELLIOT, R.O., HALL, K.L. and SOPER, H.V. (1991). Along Language Teaching Versus Natural Language Teaching: Generalization and Retention of Language Learning for Adults with Autism and Mental Retardation, *Journal of Developmental Disorders*, Cilt: 21, Sayı: 4, 433-447.
- ELKSINN, L. K. and ELKSINN, N. (1991). “Helping Parents Solve Problems at Home and School Through Parent Training”, **Intervention in School and Clinic**, Vol. 26, No. 4.

- ERİPEK, S. (1996). **Zihinsel Engelli Çocuklar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ERSOY, Ö. ve ŞAHİN, F.T. (1999). “0-6 Yaş Döneminde Anne Baba Eğitiminin Önemi” **Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi**. 58-104.
- FISCHER, M.A. (1987). “Mother-Child Interaction in Preverbal Children with Down Syndrome”, **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 52, 179-190.
- GARGIULO, R.M. (1985). Working with Parents of Exceptional Children. Houghton Mifflin Ca, Boston.
- GÜLTEKİN, E. (1995). Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Ebeveynler Tarafından Uygulanan Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesinin Etkisi. Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- GÜZEL, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği. Ankara. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- GÜZEL ÖZMEN, R. (2003)a. “İfade Edici Dil Becerileri Sınırlı Olan Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimlerini Desteklemek İçin Öğretmenin Sınıf Ortamında Yapacakları” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** 1(2): 205-218.
-(2003)b. Dil Öğretim Yöntemleri. Marmaris: **Sosyal Hizmetler Vakfı Çocuk Esirgeme Kurumu Semineri**.
-(2005). “Otistik Bir Çocuğa Dil Öğretimi” **Eğitim ve Bilim Dergisi** 138(30): 18-27.

- HANCOCK, T.B. and KAISER, A.P. (1996). "A. Siblings Use of Milieu Teaching at Home", **Topics in Early Early Childhood Special Education**, 16:168-191.
- HART, B. (1985). **Naturalistic Language Training Techniques**. Teaching Functional Language: Language Intervention Series, Austin, TX: PRO-ED.
- HEMMETER ,M.L., AULT, M.J., COLLINS, B.C and MEYER, S. (1996). "The Effects of Teacher – Implemented Language Instruction Within Free Time Activities", **Education and Training in Mental Reterdation and Developmental Disabilities**, 31,3: 203-12.
- HEPTING, N.H. and GOLDSTEIN, H. (1996). "What's Natural About Naturalistic Language Intervantion?", **Journal of Early Intervantion**, Vol.20, No.3, 249-265.
- HORNER, R.D. and BAER, D.M. (1978). "Multiple-Probe Technique: A Variation of the Multiple Baseline" **Journal of Applied Behavior Analysis**, 11,1: 189-196.
- INGERSOLL, B. and GERGANS, S. (2007). "The Effect of a Parent-İmplemented İmitation Intervention on Spontaneous İmitation Skills in Young Children With Autism" **Research in Developmental Disabilities**. No:28, 163-175.
- KAISER, A.P., HENDRICKSON, M. and ALPERT, C.L. (1991). "Milieu Language Teaching": **A Second Look Advances İn Mental Retardation And Developmental Disabilities**. Cilt: 4 63-92
- KARGIN, T. (1990). Eğitsel Yaklaşımli Aile Rehberliğinin İşitme Engelli Çocukların Sözel İletişim Becerilerine Etkisi. Ankara. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi

- KENDALL, P.C. (1981). "Assessing Generalization and the Single-Subject Strategies", **Behavior Modification**, 5, 3, July: 307-319.
- KIRCAALI-İFTAR, G. ve TEKİN, E. (1997). **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**.Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- KOEGEL, R.L., O'DELL, C.M. and KOEGEL, L.K. (1987). "A Natural Language Teaching Paradigm for Nonverbal Autistic Children", **Journal of Autism and Development Disorders**, 17, 2: 187-99.
- KONROT, A. (1986). "Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Konuşma Terapistinin Rolü" **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 2, Sayfa: 169-176.
- KRATOCHWILL, T. R. and LEVIN, J.R. (1978). "What Time-Series Designs May Have to Offer Educational Researchers", **Contemporary Educational Psychology**, 3: 273-29.
- KULOĞLU, N. (1992). Bilgi Verici Danışmanlığın Otistik Çocuğu Olan Anne Babaların Kaygı Düzeylerine Etkisi. Ankara. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- KÜÇÜKER, S. (1993). "Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri" **Özel Eğitim Dergisi I**, 3:23-29.
- LOSARDO, A. and BRICKER, D. (1994). "Activity-Based Intervention and Direct Instruction: A Comparison Study", **American Journal on Mental Retardation**, 98, 6: 744-65.
- LOWENTHALL, B. (1995). "Naturalistic Language Intervention In Inclusive Environments", **Intervention in School & Clinic**, (Electronic version), 31 ,2: 114-19.

MAURER, H. and SHERROD, K.B. (1987). "Context of Directives Given to Young Children with down Syndrome and Nonretarded Children: Development Over Two Years", **American Journal of Mental Deficiency**, 91(6), 579-590.

MILLER, H.W. (1975). "Systematic Parent Training" **Procedures, Cases and Issues. Research Pres, IL.**

MOSELEY, M. J. (1990). **Mother-Child Interaction With Preschool Language-Delayed Children: Structuring Conversations.** Washington: Gallaudet University Elsevier Science Publishing Company.

MURPHY, R.J. and BRYAN, A.J. (1980). "Multiple-Baseline and Multiple-Probe Designs: Practical Alternatives for Special Education Assessment and Evaluation" **The Journal of Special Education**, 14, 3: 325-335.

ÖZCAN EROĞLU, A. (1998). Down Sendromlu Çocuk Anneleri ile Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Doğal Ortamda Günlük Rutinlerde "Sözel İletişim Amaçlarının" Betimlenmesi ve Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

PETERSON, C., CARTA, J.J. and GREENWOOD, C. (2005). "Teaching Enhanced Milieu Language Teaching Skills to Parents in Multiple Risk Families", **Journal of Early Intervention**, Vol.27, No.2, 94-109.

PHILLIPS, B. and HALLE, J. (2004). "The Effects of a Teacher-Training Intervention on Student Interns' Use of Naturalistic Language Teaching Strategies", **Teacher Education and Special Education**, Vol.27, No.2, 81-96.

PIETERSE, M., TRELOR, R. and CAIRNIS, S. (2007). **Küçük Adımlar: İletişim Becerileri.** (Birinci baskı). İngilizcede Çeviren: Yıldız Uzuner ve Gönül Kırcaali-İftar. İstanbul: Daktylos Yayınları.

POYRAZ, H. ve DERE, H. (2003). **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.**

Ankara: Anı Yayıncılık.

SNELL, M.E. (1983). **Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped.** Ohio: Merrill Publishing Company.

SUCUOĞLU, B. (1991). Anne Babaların Özel eğitim Okullarını Algılama Biçimleri. Ankara. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

..... (1994). “Özürlü Çocuğu Olan Anne Baba Gereksinimlerinin Belirlenmesi”, **Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi II**, Sayı 1, Sayfa 65-68.

SUCUOĞLU, B., KÜÇÜKER, S. ve KANIK, N. (1994). “Anne Babaların Özürlü Çocuklarının Eğitimine Katılımları”, Yayımlanmamış araştırma Raporu, A.Ü Eğitim Bilimler Fakültesi, E.P.H Anabilim Dalı, Ankara.

ŞENTÜRK, I. (2006). Çevresel İpuçlarına Dayalı Dil Öğretimi Yönteminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sözcük Üretimlerinde Etkililiği. Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.

TAVİL, Y.Z. (2004). Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Davranışları Kontrol Etmeye Yönelik Aile Eğitim Programının Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.

TAWNEY, W.J. and GAST, D.L. (1984). **Single Subject Research in Special Education.** Colombus: Merrill Publishing Company.

TOĞRAM, B. (2004). Doğal Dil Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme Modelinin Öğretilmesinin Etkililiği Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

TOPBAŞ, S. (2003). **Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

TÜFEKÇİOĞLU, Ü. (1998). **Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi**. Eskişehir: Eğitim Sağlık Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

..... (2003). **İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

VARDAR, B. (1980). **DİLBİLİM ve DİLBİLGİSİ TERİMLERİ SÖZLÜĞÜ**. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

VAROL, N. (2005). **Aile Eğitimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.

VURAN, S. (1997). Zihinsel Engelli Çocuk Annelerine Ödüllendirme ve Eleştirmenin Kazandırılmasında Bilgilendirme, Dönüt Verme, Dönüt Verme ve Ödüllendirmenin Etkililiği Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

YODER, P.J., KAISER, A.P., ALPERT, C. and FISCHER, R. (1993). "Following the Child's Lead When Teaching Nouns to Preschoolers with Mental Retardation", **Journal of Speech and Hearing Research**, 36: 158-167.

YODER, P.J and WARREN, S.F. (2002). "Effects of Prelinguistic Milieu Teaching and Parent Responsivity Education on Dyads Involving Children with Intellectual Disabilities", **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, 45, 6: 1158-1174.

- YODER, P.J., WARREN, S.F., KIM, K. and GAZDAG, G.E. (1994). "Facilitating Prelinguistic Communication Skills in Young Children with Developmental Delay II: Systematic Replication and Extension", **Journal of Speech and Hearing Research**, 37: 841- 851.
- WARREN, S.F. (1992). "Facilitating Basic Vocabulary Acquisition with Milieu Teaching Procedures", **Journal of Early Intervention**, 16, 3: 235-251.
- WARREN, S.F., MCQUARTER, R.J. and ROGERS-WARREN, A. K. (1984). "The Effects of Mands and Models on the Speech of Unresponsive Language-Delayed Preschool Children", **Journal of Speech Hearing Disorders**, 49: 43-52
- WARREN, S.F. and YODER, P.J. (1994). "Communication and Language Intervention: Why a Constructivist Approach is Insufficient" **Journal of Special Education**. 28, 3: 248-59.
- WARREN S.F., YODER, P.J., GAZDAG, G.E., KIM, K. and JONES, H.A. (1993). "Facilitating Prelinguistic Communication Skills in Young Children with Developmental Delay", **Journal of Speech Hearing Research**, 36: 83-97.
- WOODS, J., KASHINATH, S. and GOLDSTEIN, H. (2004). "Effects of Embedding Caregiver-Implemented Teaching Strategies in Daily Routines on Children's Communication Outcomes" **Journal of Intervention**. Vol.26., No.3. 175-193.

EKLER

	Sayfa
EK: 1 DENEKLERİN SEÇİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI.	103
EK: 1.1. Aile Görüşme Formu	104
EK: 1.2. Dil Örneği Formu	111
 EK: 2 HEDEF DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİN ÖĞRETİMİ	
AMACIYLA HAZIRLANAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI.....	112
EK: 2.1. Bilgilendirme Oturumu.....	113
EK: 2.2. Model Tekniği Öğretim Süreci.....	118
EK: 2.3. Genişletme Tekniği Öğretim Süreci.....	125
EK: 2.4. Tepki İsteme-Model Olma Tekniği Öğretim Süreci.....	131
 EK: 3. VERİ TOPLAMA FORMU.....	140
 EK: 4. GÖZLEMCİLER ARASI VE UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ	
KAYIT ÇİZELGELERİ.....	141
EK: 4.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Kayıt Çizelgesi.....	142
EK: 4.2. Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi.....	143
EK: 4.3. Doğal Dil Sağaltım Teknikleri Uygulama Güvenirliği Kontrol Çizelgesi.....	144
 EK: 5. SOSYAL GEÇERLİK FORMU.....	147

EK: 1**DENEKLERİN SEÇİMİNDE KULLANILAN ÖLÇÜ ARAÇLARI**

EK: 1.1**Aile Görüşme Formu**

Aile ile görüşme tarihi:

Görüşen kişi:

Görüşülen kişi:

A- KİMLİK BİLGİLERİ
1-Öğrenci kimlik bilgileri:

Adı-soyadı:

Cinsiyeti:

Doğum tarihi:

Kaçınıcı sınıfta:

Öğrencinin yetersizliği:

2-Aileye ait bilgiler

	Adı soyadı	İş adresi	Telefonu	Ev adresi	Eğitim durumu
Anne					
Baba					
Üçüncü bir kişi					

3.Kardeşlere ait bilgiler

	Adı	Yaşı	Eğitim durumu	Özür var mı	Özür türü
1.kardeş					
2.kardeş					
3. kardeş					

B-SAĞLIK ÖZGEÇMİŞİ

Düzenli olarak gittiği doktorun

Adı-soyadı:

Telefonu:

Sorular	Var	Yok	Açıklama
Öğrencinin kullandığı herhangi bir cihaz var mı Varsa bunlar neler?			
Herhangi bir yiyeceğe alerjisi var mı?			
Öğrencinin süregelen bir hastalığı var mı? Nedir?			
Öğrencinin diyet ihtiyacı var mı? varsa ne tür?			
Öğrencinin kullandığı ilaç var mı ?			
Öğrencinin ek bir özrü var mı?			

Öğrencinin uyku saatleri:

Öğrencinin yemek saati:

C - ÖĞRENCİNİN EĞİTİM ÖZGEÇMİŞİ:

1- Yetersizliği belirleyen kurum veya kişi adı :

2- Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?

3- Eğitim almaya ne zaman başladı?

4- Kaç senedir eğitim alıyor?

5- Halen eğitim almaya devam ediyor mu?

6- Eğitimi daha çok ne üzerinde yoğunlaşıyor?

DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİ AİLE GÖRÜŞME FORMU

A.Dil becerileri

1.Çocuğun konuşması hakkında bana neler söyleyebilirsiniz?

- ☐ Söylenenleri anlıyor
- ☐ Kendini ifade etmek için jest ve mimik kullanıyor
- ☐ Sesler çıkarıyor
- ☐ Kelimeleri var.
- ☐ Cümle kuruyor

Açıklama:

2. Söylediklerinizi anlıyor mu?

- ☐ Evet ☐ Hayır
- ☐ Tek kelimelik yönergeleri
- ☐ İki kelimelik yönergeleri
- ☐ Üç ve üzeri kelimelik yönergeleri

Açıklama:

3. Jest ve mimikleri nasıl ve ne amaçla kullanıyor?

- ☐ İhtiyaçlarını belirtmek için
- ☐ Duygularını belirtmek için
- ☐ Bilgi vermek için
- ☐ Nesne istemek için

Açıklama:

4. Hangi sesleri çıkarıyor?

5. Sesleri hangi amaçla çıkarıyor?

- ☐ İhtiyaç belirtmek için
- ☐ Duygularını belirtmek için
- ☐ Bilgi vermek için

☐ Nesne istemek için

Açıklama:

5. Hangi kelimeleri söylüyor?

☐ Taklit ederek mi?

☐ Kendiliğinden mi?

6. Bana kurduğu cümleleri söyler misiniz?

☐ İki kelimelik cümleleri

☐ Üç kelimelik cümleleri

☐ Dört ve üzerinde kelimelerle cümleler

☐ Taklit ederek mi?

☐ kendiliğinden mi?

Açıklama:

B.İletişim becerileri ve ortamlar

1. Çocuğunuzla daha çok nasıl iletişimde bulunuyorsunuz?

☐ İşaretle

☐ Konuşarak

2. En çok kiminle iletişimde bulunuyor / vakit geçiriyor?

☐ Anne

☐ Baba

☐ Abi- Abla – Kardeş

☐ Anneanne – Babaanne – Dede

☐ Bakıcı

☐ arkadaş

Açıklama:

3. En çok sevdiği oyunlar nelerdir?

- ☐ Evcilik oyunu
- ☐ Sıralı oyunlar (domino, tombala vb.)
- ☐ Masa aktiviteleri
- ☐ Legolar
- ☐ Kuklalar
- ☐ Saklambaç

Açıklama:

3. En çok sevdiği oyuncaklar nelerdir?

- ☐ Bebek
- ☐ Kuklalar
- ☐ Resimli kitaplar
- ☐ Top
- ☐ Araba
- ☐ Legolar

Açıklama:

4. Çocuğun en çok sevdiği yiyecekler/ içecekler/ eşyalar/ araç gereçler nelerdir?

- ☐ Şeker
- ☐ Makarna
- ☐ çikolata
- ☐ Cips
- ☐ Patates kızartması
- ☐ Meyve suları
- ☐ Kalem, kalemtraş

5. Çocuğunuzun bir gününü bana anlatır mısınız.

Sabah

.....

.....

.....

Öğle

.....

.....

.....

Akşam

.....

.....

.....

EK: 1.2

ARAŞTIRMACI-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ DİL ÖRNEĞİ FORMU

İsim:

Başlama Zamanı:

Tarih:

Bitirme Zamanı:

Etkileşimde Bulunan Kişi:

Etkileşim No:

Gözlemleyen Kişi:

Araştırmacının Sözel Olmayan Davranışı	Araştırmacının Sözel Tepkisi	Öğrencinin Sözel Olmayan Davranışı	Öğrencinin Sözel Tepkisi

EK: 2**ANNELERE HEDEF DOĞAL DİL SAĞALTIM TEKNİKLERİNİN
ÖĞRETİMİ AMACIYLA HAZIRLANAN AİLE EĞİTİM PROGRAMI**

EK: 2.1

BİLGİLENDİRME OTURUMU

GİRİŞ

Araştırmacı anneye “bugün sizinle çocuğunuzun konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak olan Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğrenmek için bir araya geldik. Bu teknikleri sizlere öğretmeye başlamadan önce sizlere önce sözlü iletişimi tanımlayacağım, daha sonra sırası ile sözlü iletişimin amaçları, konuşmayı öğrenmede ailenin önemi konularında bilgi vermek istiyorum. Bu bilgilerin ardından tekniklerimizi sırayla öğrenmeye başlayacağız. Çalışmama katıldığınız için size şimdiden çok teşekkür ediyorum” der.

I.ÖN BİLGİ GELİŞTİRME

Sözlü İletişimi Tanımlama

Araştırmacı anneye “insanlar dünyaya geldikleri günden itibaren çevresiyle iletişim kurma gereksinimi içerisine girer. Günlük yaşamımızda bir şey istemek, duygularımız anlatmak, düşüncemizi ifade etmek gibi çeşitli amaçlarla çevremizdeki kişilerle iletişim kurarız.

İnsanlar arasında iletişim hem sözel hem sözsüz olarak kullanılmaktadır. Çocuğunuz sizden bir şeyi istediğinde istediği şeyi göstermesi veya anlatamadığı şeyler için işaretlerini kullanması birer iletişim şeklidir. Bunları hep çevresindeki kişilerle iletişim kurmak amacı ile yapar. Bunlar birer sözsüz iletişim şeklidir. Çocuğumuz bize duygu ve isteklerini konuşarak da anlatabilir. Sözlü iletişimde biz çevremizdeki kişilere duygu ve isteklerimizi konuşarak aktarırız.

Sözlü iletişim aynı bir top oyununa benzer. Top oynarken nasıl karşıdaki kişiye topu atıyorsak ve onun tutup bize tekrar topu göndermesini bekliyorsak, sözlü iletişimde de ileteceğimiz mesajı karşıdaki kişiye iletir ve cevap bekleriz. Sözlü iletişim de sıra ile gerçekleşen bir süreçtir. İletilecek mesajı olan kişi karşıdaki kişinin dinlediğinden emin olduğunda mesajı iletir ve karşıdaki kişinin de ona cevap vermesini bekler. Bu sıra gerçekleşemezse kişilerin birbirini anlaması zorlaşır” diyerek iletişim hakkında bilgi verir.

Araştırmacı anneye “Siz çocuğunuzla konuşurken onun sizi dinlediğinizden emin olduğunuz zaman mı onunla konuşuyorsunuz? Onun sizi dinlemesi için neler yapıyorsunuz? Siz çocuğunuz konuşurken onu dinliyor musunuz? Onun size iletmek istediği mesajları anlamayınca ne yapıyorsunuz?” şeklinde sorular sorarak sözel iletişimde dinlemenin ve sıralı konuşmanın önemini tartışır.

Araştırmacı, “eğer konuştuğunuz kişi iletmek istediklerinizi anlamazsa onun size cevap vermesi zordur. Bu nedenle çocuğunuzla konuşurken onun sizin iletmek istediklerinizi anlaması için mesajınızı onun anlayabileceği şekilde düzenlemeniz gerekir. Çocuğunuz sizi anlamadığınızda ne yapıyorsunuz?” Sorusunu yönelterek annenin verdiği cevaplardan uygun olanları onaylar. Araştırmacı “mesajımızı çocuğumuzun anlayabilmesi için bazen cümlelerimizi kısaltırız onun anlayabileceği kelimeler kullanarak ifade ederiz bazen jest ve mimiklerden yararlanırsınız şeklinde” özetleme yapar.

Sözlü İletişim Amaçlarını Belirleme

Araştırmacı “biz belirli bir amaçla konuşuruz. Siz çocuğunuzla hangi amaçlarla konuşuyorsunuz? Çocuğunuz sizinle ne amaçla konuşuyor bana söyleyebilir misiniz?” diyerek annenin cevabını alır.

Ardından, “biz konuştuğumuzda sözcükleri bilgi aktarmak, bir şeyler istemek, istemediğimiz bir şeyi reddetmek, başkalarına bir şeyler teklif etmek ve ihtiyaçlarımızı karşılamak için kullanırız. Bir çocuk dil becerilerini bir amaç için

kullanmadığında çok fazla sözcük de bilse bu sözcükler işine yaramaz. Bu nedenle çocuğunun konuşması için konuşma ortamları sağlayarak çocuğunun belirli amaç için konuşmasını desteklemelisiniz” diyerek anneye sözlü iletişimin amaçlarını söyler.

Çocukların Dil Gelişiminde Ailenin Önemi

Araştırmacı anneye “Çocukların konuşmayı öğrenmelerinde ailenin ve çevrenin önemi büyüktür. Sizin çocuklarınız gibi tüm çocuklar zamanlarının çoğunluğunu aileleri ile birlikte geçirirler. Ev, konuşmayı öğrenmek için zengin bir ortamdır. Sizler evlerinizde çocuklarınıza konuşmayı, iletişim kurmayı kazandırmak için neler yapıyorsunuz? Daha çok hangi ortamlarda iletişime giriyorsunuz?” diyerek annenin cevabını aldıktan sonra “bu tür ortamları okulda yapılandırmak kolay değil bu ortamlar doğal yaşantılarımız sonucu evde oluşabilecek ortamlar. Ben de size evde iletişime girebileceğiniz ortamlara örnekler vermek istiyorum. Diğer aile bireyleriyle birlikte yemek yemek, çocuğunuzla birlikte yemek masasını hazırlamak, alışverişte alınan malzemeleri çocuğunuzla birlikte dolaba yerleştirmek, çocuğunuzla ders çalışmak, oyun oynamak, odasını toplamak gibi faaliyetler evde çocuğunuzla iletişime girebileceğiniz etkinliklere örnek gösterilebilir” der.

Araştırmacı anneye çocuğuyla iletişime girebileceği ortamları söyledikten sonra “İşte bu zengin ev ortamını okullarda sağlamak her zaman mümkün olmamaktadır. Bu sebeple çocuğunuzla ev ortamında ve girdiğiniz diğer ortamlarda burada öğrendiğiniz teknikleri kullanarak iletişime girdiğinizde çocuklarınızın dil gelişiminde daha da etkili bir rol almış olacaksınız” diyerek ailenin çocuğun dil gelişiminde önemini söyler.

II- FARKINDALIK OLUŖTURMA

Amaçlar ve Çocuğun Performansı Hakkında Aileyi Bilgilendirme

Araştırmacı anneye “İfade edici dil becerisi sınırlı olan zihinsel engelli çocuklar, konuşma seslerini çıkarabilen, belirli sözcükleri veya cümleleri olan fakat sözcük türleri ve kurdukları cümle yapıları çeşitlilik göstermeyen, birçok amaç için dili kullanamayan çocuklardır. Bu çocukların ifade edici dili normal gelişim gösteren yaşlılarına göre geridir. Örneğin çocuğunuz sizin verdiğiniz yönergeleri anlayabiliyor. Bu çok iyi ancak kendini ifade ederken tek/iki kelimelik cümlelerle konuşuyor. Sizden nesne ve hizmet istemek amacı ile dili kullanıyor” diyerek çocuğun performansı hakkında bilgi verir. Ardından “Sizler burada öğreneceklerinizle çocuklarınızın daha iyi iletişim kurabilmesi için sahip oldukları dil becerilerini farklı boyutlarda geliştirebilirsiniz. Çocuğunuz;

- ✓ Daha fazla sözcüğü anlaması ve kullanması için destekleyebilirsiniz. Çocuğunuzun dili kullanma amacının sadece sizden nesne ve hizmet istemek olmasının yanı sıra “bilgi vermek, soru sormak, duygu ve düşüncelerini paylaşmak” gibi farklı amaçlarla kullanması için,
- ✓ Karşılıklı konuşmalarda sıra alma becerisini geliştirmek için,
- ✓ Sözcük ve cümlelerle daha zengin anlamları ifade etmesi, yani sadece nesneleri isimlendirmek için değil bu nesnelerin ne yaptıkları, neye benzedikleri, kime ait oldukları hakkında konuşması için,
- ✓ Daha uzun cümleler ve çeşitli yapıda cümleler kurması için destekleyebilirsiniz” diyerek hedef teknikleri kullanmayı öğrenmenin çocuğun dil gelişimine olan katkılarını belirtir.

Öğretilecek Teknikleri Tanıtma

Araştırmacı, “Sizlere göstereceğim teknikler doğal iletişim teknikleridir. Bu teknikleri her ortamda çocuğunuzun konuşmasını geliştirmek amacı ile kullanabilirsiniz. Bu teknikler “Model, Genişletme ve Tepki İsteme-Model Olma” teknikleridir. “Model” tekniği; kendi yaptığımız davranışları veya etkinlikleri, çocuğumuzun yaptığı davranış ve etkinlikleri tanımlamak amacı ile; “Genişletme” tekniği, çocuğun söylediği kelimeyi sürdürmek ve bu ifadeyi daha kapsamlı bir ifade haline getirmek amacı ile; “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği çocuğa bir soru sorarak çocuktan etkileşimi sürdürecektir bir tepki almak amacı ile kullanılacaktır” diyerek hedef teknikleri kısaca tanıtır.

Araştırmacı anneye “Anne ve babaların çocuklarıyla evlerinde ve etkileşime girdikleri diğer ortamlarda, bu tekniklerden yararlanarak iletişime girmesi çocuklarının dil gelişimlerine hız kazandıracaktır. Bu teknikler; çocuklarınızın yaşına uygun etkileşim ortamları hazırlayarak ve gelişim düzeylerine uygun bir dil kullanarak çocuklarınızla etkili sözel iletişim kurabilmenizi sağlayacaktır. Bu etkili sözel iletişim sayesinde çocuklarınız sizinle ve çevresindeki diğer kişilerle (arkadaşları, öğretmenleri v.b) çok daha kolay iletişim kurabilecektir. Bu da çocuklarınızın iletişim becerilerinin gelişmesinde anne olarak ne kadar önemli bir yere sahip olduğunuzun göstergesidir” diyerek aile katılacakları aile eğitim programının yararlarını söyleyerek bilgilendirme oturumunu tamamlar.

EK: 2.2

“MODEL” TEKNİĞİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Uzun Dönemli Amaç:

Ebeveynler; öğretim sonu değerlendirme oturumlarının sonunda “Doğal Dil Sağaltım Teknikleri”nden “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini bağımsız olarak uygun bağlamda kullanır.

Öğretimsel Amaç:

Ebeveynler; öğretim sonu değerlendirme oturumlarının sonunda “Doğal Dil Sağaltım Teknikleri”nden “Model” tekniğini bağımsız olarak uygun bağlamda kullanır.

Öğretim Ortamı:

Tüm öğretim ve değerlendirme oturumları sessiz ve aydınlık bireysel eğitim odasında gerçekleştirilecektir. Öğretim ve değerlendirme oturumları sırasında öğretim ortamında anneye öğretilecek tekniği gösteren videoyu izletmek için diz üstü bilgisayar, anne ve çocuğun oturması için iki büyük minder, öğrencinin seçtiği oyuncaklar, anneye verilen yardımcı oyuncaklar ve oturumların kayıt edilmesi için bir video-kamera yer alacaktır. Diz üstü bilgisayar video gösterimi bittikten sonra ortamdan çıkarılacaktır.

Minderler yere ebeveyn ve çocuğun karşılıklı oturacağı şekilde yerleştirilecektir. Minderlerin ortasına oyuncaklar yerleştirilecektir. Ortamda anne ve çocuk oyun sırasında oyuna uygun olarak istedikleri şekilde hareket edebileceklerdir.

Aşama 1: Tekniğin Örneklenmesi

Araştırmacı “Bugün size “Model” tekniğini öğreteceğim. Tekniğimizi öğretmeye geçmeden önce size “Model” tekniğinin ne demek olduğunu, bu tekniğin önemini anlatacağım. Bunun ardından size “model” tekniğini anlatan videolar izleteceğim. Sonra bu videolar üzerinde beraber konuşacağız” diyerek birinci aşamada yapılacakları anneye söyler.

Ardından “Model tekniği, ebeveynin çocukla yaptığı bir etkinlik sırasında, etkinliğin uygun anlarında ebeveynin kendisinin ve çocuğun yaptığı davranışları anlamlı cümleler kurarak ifade ettiği bir tekniktir. Ancak çocukta annenin kullandığı ifadeleri çocuğun taklit etmesi istenmez. Kurulan cümlelerin de çocuğunun anlayabileceği şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Yani cümlelerin ne yaptığınızı veya çocuğunun ne yaptığını ifade edecek şekilde ayrıca çocuğunun anlayabileceği uzunlukta ve zorlukta olması gerekir” diyerek model tekniğini tanımlar ve nasıl kullanılacağını anlatır. Araştırmacı “Yani bir örnekle açıklarsak; anne ve çocuk arabayla oynuyor. Anne arabayı hareket ettirir ve çocuğa “benim arabam hareket etti” der. Annenin çocuğa “benim arabam hareket etti” demesi “Model” tekniğine örnektir. Çocuğun hareketini belirtmek için “senin araban otoparka giriyor” demesi de “Model” tekniğine örnektir. Örnekte de görüldüğü gibi burada anne ve çocuk oyun ortamında anne arabasını hareket ettirdiğinde kendi yaptığı hareketi sözlü olarak ifade ediyor ve ardından çocukta “benim arabam hareket etti” cümlesini tekrarlamasını istemiyor. Ardından çocuğun yaptığı hareketi “senin araban otoparka giriyor” diyerek anlamlı bir cümleyle ifade ediyor. Bu örnekte de anlayacağınız gibi ne yaptığınız veya onun ne yaptığını hakkında konuşurken kurulan cümleler çocuğunun anlayabileceği uzunlukta ve zorlukta.

Bir örnek daha verecek olursak; anne ve çocuk alış veriş yapıyor. Anne alış veriş arabasını sürer ve “arabayı sürüyorum” der. Bu örnekte de anlayacağınız gibi çocuğunun ne yaptığınızı cümle olarak duyabiliyor. Çocuk çikolata alır, anne “çikolatayı arabaya koydun” der. Bu örnekte de görüldüğü gibi cümlemiz çocuğunun yaptığını tanımlıyor ve ayrıca cümle çocuğun anlayabileceği uzunlukta ve zorlukta”

diyerek tekniğin kullanımı ile ilgili örnekler verir. Örneklerin ardından araştırmacı anneye “Model” tekniğinin nasıl kullanıldığını özetler.

“O zaman özetlersek, “Model” tekniğini;

Kendi yaptığımız davranışları veya etkinlikleri,

Çocuğumuzun yaptığı davranış ve etkinlikleri tanımlamak amacı ile kullanıyoruz.

Bu tanımlamaları yaparken çocuğumuzun anlayabileceği uzunlukta ve zorlukta cümleler kuruyoruz.

“Model” tekniğini kullandıktan sonra çocuğumuzun bu cümleleri tekrar etmesini istemiyoruz” der.

Özetlemenin ardından araştırmacı anneye “Buraya kadar ben size “Model” tekniğini örneklerle anlattım. Şimdi bu tekniği daha iyi anlayabilmeniz için size “Model” tekniğini anlatan videolar izleteceğim ve videoda izlediklerimiz üzerine konuşacağız (üç video izletilir ve videolar izletilirken görüntüler üzerinde anneye açıklamalar yapılır, “öğretmen burada ne yaptı?” şeklinde sorular sorulur, çocuğun yaptığı bir davranıştan sonra video durdurularak “şimdi ne söyleyebiliriz? Hadi siz söyleyin” şeklinde annenin örnek vermesi istenir)” diyerek örnek videoları izletir.

Videoların izlenmesinden sonra araştırmacı “Evet, videolarımızı izledik şimdi sizden bana “Model” tekniğiyle ilgili birkaç tane örnek vermenizi istiyorum (annenin verdiği doğru örnekler evet, güzel, çok iyi şeklinde pekiştirilir. Hatalı örnekler doğru ifadeler haline getirilir)” diyerek anneden örnek vermesini ister.

Örneklerin ardından “Çalışmamızın buraya kadar olan bölümünde çok iyi bir performans gösterdiniz. Tebrik ediyorum. Şimdi “Model” tekniği bizim için neden önemli bunun üzerinde duralım” diyerek ikinci aşamaya geçer.

Aşama 2: Tekniğin Öneminin Tartışılması

Araştırmacı anneye “Size önce “Model” tekniğini örnekler vererek tanıttım daha sonra videodan nasıl uygulandığını gösterdim peki biz çocuğumuza neden model oluyoruz şimdi sizinle bu konu üzerinde görüş alış verişinde bulunmak istiyorum. Sizce çocuğunuzun anlamlı ve kurallı cümleler kurmayı öğrenmesinde “Model” tekniği etkili midir? Bu soruya isterseniz size verdiğim ve gösterdiğim örnekleri düşünerek cevap verin. Videoda öğretmen...cümle ile çocuğun yaptığını tanımlayarak “Model” oluyordu. Böylece öğretmen çocuğa yaptığı davranışı ifade eden anlamlı bir cümle kuruyor. Ayrıca kurulan bu cümle çocuğun kurduklarına göre uzun ve kurallı bir cümle olma özelliği gösteriyor. Bu nedenle “Model” tekniği çocuğunuzun anlamlı, kurallı cümleler kurmayı öğrenmesi açısından önemli bir tekniktir. Sizce “Model” tekniğinin çocuğunuz konuşmasını geliştirmesi açısından başka ne yararları olabilir? Annenin fikirleri alındıktan sonra anneye, “Model tekniği çocuğunuzun konuşulanları anlama becerisini geliştirme açısından önemli bir teknik midir?” sorusu yöneltilir. “Model” tekniği kullanılırken çocuğunuzun veya kendinizin davranışları hakkında konuşuyorsunuz böylece çocuğunuzun cümlelerinizle etkinlikleri birleştirerek konuşulanları anlama becerisi gelişecektir. Bu nedenle “Model” tekniği çocuğunuzun konuşulanları anlama becerisini geliştirmesi açısından önemlidir” diyerek anne ile tekniğin önemini tartışır.

Ardından araştırmacı “Model tekniğinin diğer bir yararı da çocuğunuzun sahip olduğu kelime sayısını arttırmaya yardımcı olmasıdır. Çocuğunuza çok farklı etkinliklerde “Model” tekniğini kullanmanız farklı kelimeleri kullanmanızı sağlayacaktır. Bu da çocuğunuzun sahip olduğu kelime sayısını artırmanıza yardımcı olur” diyerek tekniğin önemini tamamlar.

Araştırmacı tartışmanın ardından anneye “O zaman “Model” tekniğinin ne işe yaradığını bana söyler misiniz?” diyerek anneye tekniğin ne işe yaradığını söyler.

Anne söyledikten sonra araştırmacı da “Model” tekniği çocuğun etkinlik sırasında kendi yaptığı ve sizin yaptığınız davranışları sözel olarak kurallı cümleler halinde duyması böylece anlamlı, kurallı cümleler kurmayı öğrenmesi, sahip olduğu kelime sayısını arttırmaya yardımcı olması, konuşulanları anlama becerisini geliştirmesi açısından önemlidir” diyerek tekniğin önemini özetler.

Aşama 3: Model Olma

Araştırmacı, anneye “ şimdi ben size “Model” tekniğini nasıl uygulayacağınızı çocuğunuzla üç ayrı oyuncakla sırayla oynayarak göstereceğim” der.

Araştırmacı model olmak için birinci oyuncakı öğrencinin önüne koyar. Bir oyunun kurulabilmesi için oyuncakla yardımcı oyuncaklar da diğer oyuncakın yanına konur. Ardından araştırmacı, anneye “şimdi ben çocuğunuzla bu oyuncaklarla beş dakika oyun oynayacağım. Bu sebeple sizden ben çocuğunuzla oynarken beni dikkatlice izlemenizi istiyorum” der.

Araştırmacı ve öğrenci oyuncakla birlikte mindere otururlar. Öğrenci seçtiği oyuncaklardan biri olan kamyonu sürmeye başlar ve araştırmacı “kamyonu sürüyorsun” der. Araştırmacı yükleri öğrencinin kamyonuna koyar ve “ben yükleri kamyonuna koydum” der. Öğrenci yükleri kamyonu boşaltır araştırmacı “yükleri kamyonu boşaltın” der. Bu şekilde aynı oyuncakla en az üç kez öğrenciye model olunur. Kamyon oyunu bittikten sonra ikinci oyuncakla model olmaya geçmeden önce çocuk oyuncaklarla oynamaya devam ederken araştırmacı anneye çocukla oyun oynarken nasıl model olduğunu, öğrencinin ve kendisinin hangi davranışları yaptıktan sonra araştırmacının “Model” tekniğini kullandığını açıklar. Model olma sırasında kurulan cümlelerin özelliklerini açıklar. Bu açıklamanın ardından araştırmacı “şimdi ben size tekrar farklı bir oyunla aynı şekilde model olacağım” der. Size oyunun sonunda hangi durumlarda hangi cümlelerle model oluşumu soracağım der. Öğrenciye başka bir oyuncak verilir. İkinci kez model olduktan sonra araştırmacı anneye hangi durumlarda hangi cümlelerle “Model” olduğunu sorar. Annenin tüm “Model” olma durumlarını araştırmacıya bildirmesi durumunda araştırmacı anneyi

pekiştirerek üçüncü kez model olur. Annenin “Model” olma durumlarını eksik bildirmesi veya yanlış bildirmesi durumunda araştırmacı bu durumları tanımlayarak eksikleri hatırlatır. Yanlışları ise düzeltir. Üçüncü kez model olmak için öğrenciye yeni bir oyuncak daha verilir. Araştırmacı, ikinci kez model olmada olduğu gibi anneden tüm “Model” olma durumlarını bildirmesini ister. Anne model olma durumlarını tamamı ile belirlediğinde rehberli uygulamaya geçilir. Anne “Model” olma durumlarını tam olarak belirleyemediğinde veya yanlış örneklendirdiğinde model olma sürecine farklı oyuncakla devam edilir.

Aşama 4: Rehberli Uygulamalar

Araştırmacı anneye “şimdi sizden, verdiğim bu oyuncaklarla benim size gösterdiğim gibi çocuğunuzla oyun oynamanızı istiyorum. Ben size çocuğunuzla oyun oynarken yardıma gereksinim duyduğunuz yerlerde yardımcı olacağım” der. Rehberli uygulamalar aşamasında tıpkı model olma aşamasında olduğu gibi her oturumda öğrenciye yeni bir oyuncak ve yardımcı oyuncaklar verilir. Anne ve çocuk oynarken araştırmacı annenin doğru uygulama yaptığı yerlerde “evet, doğru, çok iyi” v.b onaylar. Annenin hata yaptığı yerlerde araştırmacı “çocuğunuz ne yaptı? Söyleyin, şimdi siz ne yaptığınızı söyleyin, söylediğiniz cümle yaptıklarınıza/çocuğunuzun yaptıklarına uygun muydu? Söylediğiniz cümlenin uzunluğu nasıldı? v.b” şekilde sorularla anneye geri dönütler verir. Anne bu dönütlerle doğru uygulama yapmazsa model olma aşamasındaki gibi model olur.

Rehberli uygulamalar aşamasında anne “Model” tekniğini en az dört kez üst üste doğru uyguladığında bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.

Aşama 5: Bağımsız Uygulamalar

Bağımsız uygulama aşaması üç ayrı oturumdan oluşur. Araştırmacı anneye “şimdi çocuğunuzla tekrar oynayacaksınız ve ben size hiçbir şey söylemeyeceğim” diyerek anne ve çocuğu her oturumda farklı oyuncakla oyun oynarken videoya kayıt

eder. Bağımsız uygulamalar aşamasında anneye hiçbir geri dönütte bulunulmaz. Araştırmacı odadan çıkar.

EK: 2.3

“GENİŞLETME” TEKNİĞİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaç:

Ebeveynler; öğretim sonu değerlendirme oturumlarının sonunda “Doğal Dil Sağaltım Teknikleri”nden “Genişletme” tekniğini bağımsız olarak uygun bağlamda kullanır.

Aşama 1: Tekniğin Örneklendirilmesi

Araştırmacı, “Bugün size “Genişletme” tekniğini öğreteceğim. Tekniğimizi öğretmeye geçmeden önce size “Genişletme” tekniğinin ne demek olduğunu, bu tekniğin önemini anlatacağım. Bunun ardından size “Genişletme” tekniğini anlatan videolar izleteceğim. Sonra bu videolar üzerinde beraber konuşacağız” diyerek birinci aşamada yapılacakları anneye söyler.

Ardından “Genişletme tekniği; anne ve babanın, çocukla yaptığı bir etkinlik sırasında, çocuğun söylediği bir kelime veya cümleyi, çocuğun söylediği ifadeden daha kapsamlı (çocuğun söylediğinden daha uzun cümleler) genişletilmiş ifadeler şeklinde söylemesidir. Model olma tekniğimizde de olduğu gibi “Genişletme” tekniğinde de söylediğimiz ifadeleri çocuğun tekrar etmesi beklenmez. Burada önemli olan nokta şudur; çocuk bir kelime söylüyorsa; anne ve baba çocuğa, çocuğun söylediği kelimenin de içinde yer aldığı iki-üç kelimelik anlamlı kurallı bir cümleyle karşılık vermesidir. Eğer çocuk iki kelimelik bir cümle söylüyorsa bu kez ebeveyn çocuğa, çocuğun söylediği iki kelimelik cümlenin de içinde yer aldığı üç-dört kelimelik anlamlı kurallı cümlelerle karşılık vermesi gerekmektedir” diyerek genişletme tekniğini tanımlar ve nasıl kullanılacağını anlatır. Araştırmacı, “Yani bir örnekle açıklarsak; anne ve çocuk bebekle oynuyor. Çocuk “bebek” der. Anne “bu

bebek” şeklinde karşılık verir. Çocuk “mama” der, anne “bebek mama yiyor” der. Annenin, çocuk “bebek” dedikten sonra “bu bebek” demesi “Genişletme” tekniğine bir örnektir. Örnekte de görüldüğü gibi çocuk “bebek” diyerek sadece tek bir kelime söyledi. Anne ise çocuğun “bebek” demesinin ardından “bu bebek” diyerek çocuğun söylediği “bebek” kelimesinin de içinde olduğu iki kelimelik bir cümle ile “Genişletme” tekniğini kullanmış oldu. Sizin de gördüğünüz gibi örnekte annenin söylediği kelime sayısı çocuğun söylediği kelime sayısından hem daha fazladır hem de bu cümle içerisinde çocuğun söylediği “bebek” kelimesi de yer almaktadır. Yine örneğimizde çocuk “mama” diyor ve anne çocuğun söylediği “mama” kelimesinin ardında “bebek mama yiyor” diyor. Çocuk burada da yine sadece “mama” diyerek tek bir kelime söylüyor ve anne “bebek mama yiyor” diyerek çocuğun söylediği “mama” kelimesinin de içinde yer aldığı, üç kelimeden oluşan bir cümle kuruyor.

Bir örnek daha verecek olursak; anne ve çocuk kahvaltı yapıyor. Çocuk “çay sıcak” der, anne “çay çok sıcak” diyerek karşılık verir. Bu örnekte çocuk “çay sıcak” diyerek iki kelimeden oluşan bir cümle söyledi. Anne ise karşılık olarak çocuğun söylediği cümlede yer alan “çay ve sıcak” kelimelerinin de olduğu üç kelimeden oluşan “çay çok sıcak” cümlesiyle karşılık verdi. Annenin “çay çok sıcak” demesi çocuğun söylediği kelimeleri içinde barındırması ve çocuğun söylediği cümle uzunluğundan daha uzun bir cümle olması sebebiyle “Genişletme” tekniğini gösteren bir örnek teşkil etmektedir” diyerek tekniğin kullanımı ile ilgili örnekler verir. Örneklerin ardından araştırmacı anneye genişletme tekniğinin nasıl kullanıldığını özetler.

“O zaman özetlersek, “Genişletme” tekniğini kullanırken;

Çocuğun söylediği bir kelime ya da kelime dizisinden daha uzun bir cümle kuruyoruz.

Kurduğumuz bu cümle içerisinde çocuğun söylediği kelime ya da kelime dizisine de yer veriyoruz. Ayrıca kurduğumuz cümlelerin anlamlı ve kurallı cümleler olmasına dikkat ediyoruz” der.

Özetlemenin ardından araştırmacı anneye “Buraya kadar ben size “Genişletme” tekniğini örneklerle anlattım. Şimdi bu tekniği daha iyi anlayabilmeniz için size “Genişletme” tekniğini anlatan videolar izleteceğim ve videoda izlediklerimiz üzerine konuşacağız (üç video örneği sırasıyla izletilir ve videolar izletilirken görüntüler üzerinde anneye açıklamalar yapılır, “öğretmen burada ne söyledi?” şeklinde sorular sorulur, çocuğun söylediği bir kelimeden sonra video durdurularak “şimdi ne söyleyebiliriz? Hadi siz söyleyin” şeklinde annenin örnek vermesi istenir)” diyerek videoları izletir.

Videoların izlenmesinden sonra araştırmacı “Evet, videolarımızı izledik şimdi sizden bana “Genişletme” tekniğiyle ilgili birkaç tane örnek vermenizi istiyorum (annenin verdiği doğru örnekler evet, güzel, çok iyi şeklinde pekiştirilir. Hatalı örnekler doğru ifadeler haline getirilir)” diyerek anneden teknikle ilgili örnekler ister.

Örneklerin ardından “Çalışmamızın buraya kadar olan bölümünde çok iyi bir performans gösterdiniz. Tebrik ediyorum. Şimdi “Genişletme” tekniği bizim için neden önemli bunun üzerinde duralım” diyerek ikinci aşamaya geçer.

Aşama 2: Tekniğin Öneminin Tartışılması

Araştırmacı anneye “Size önce “Genişletme” tekniğini örnekler vererek tanıttım daha sonra videodan nasıl uygulandığını gösterdim peki biz çocuğumuzla konuşurken neden genişletme kullanıyoruz? Şimdi sizinle bu konu üzerinde görüş alış verişinde bulunmak istiyorum. Sizce çocuğunuzun anlamlı ve kurallı cümleler kurmayı öğrenmesinde “Genişletme” etkili midir? Bu soruya isterseniz size verdiğim ve gösterdiğim örnekleri düşünerek cevap verin. Videoda öğretmen ... cümlesi ile çocuğun söylediği bir kelimelik ifadeyi daha uzun bir cümle kurarak söylüyordu. Böylece çocuğun, söylediği kelimeyi uzun ve anlamlı bir cümle içerisinde duyması sağlanıyor. Kurulan bu cümle çocuğun kurduklarına göre uzun ve kurallı bir cümle olma özelliği gösteriyor. Bu nedenle “Genişletme” tekniği çocuğunuzun anlamlı, kurallı cümleler kurmayı öğrenmesi açısından önemli bir tekniktir. Sizce genişletme tekniğinin çocuğunuzun konuşmasını geliştirmesi açısından başka ne yararları olabilir? Annenin fikirleri alındıktan sonra anneye, “Genişletme tekniği çocuğunuzun

sahip olduğu kelime sayısını arttırması açısından önemli bir teknik midir?” sorusu yöneltir. Çocuğunuzun söyleyebildiği kelime ve cümleleri daha uzun cümleler içerisinde söylemeniz, çocuğunuzun yeni kelimeleri duymasını sağlayacaktır. Bu da çocuğunuzun sahip olduğu kelime sayısını artırmanıza yardımcı olacaktır” diyerek tekniğin önemini anneye tartışır.

Araştırmacı tartışmanın ardından “O zaman Genişletmenin ne işe yaradığını bana söyler misiniz?” diyerek anneye tekniğin ne işe yaradığını söyler.

Anne söyledikten sonra araştırmacı da “Genişletme, çocuğun etkinlik sırasında söylediği kelime veya kelime dizinlerini, kendi söylediği kelime ve cümlelerin de içinde yer aldığı daha uzun kurallı cümleler halinde duyması, böylece kurallı anlamalı cümleler kurmayı öğrenmesi ve sahip olduğu kelime sayısını arttırmaya yardımcı olması açısından önemlidir” diyerek tekniğin önemini özetler.

Aşama 3: Model Olma

Araştırmacı, anneye “ şimdi ben size “genişletme” tekniğini nasıl uygulayacağınızı çocuğunuzun seçtiği üç ayrı oyuncakla sırayla oynayarak göstereceğim” der.

Araştırmacı model olmak için birinci oyuncadı öğrencinin önüne koyar. Bir oyunun kurulabilmesi için oyuncadı yardımcı oyuncaklar da diğer oyuncadı yanına konur. Ardından araştırmacı, anneye “şimdi ben çocuğunuzla bu oyuncaklarla beş dakika oyun oynayacağım. Bu sebeple sizden ben çocuğunuzla oynarken beni dikkatlice izlemenizi istiyorum” der.

Araştırmacı ve öğrenci oyuncakla birlikte mindere otururlar. Öğrenci ve öğretmen arabalarla oynarken öğrenci “araba” der ve öğretmen “evet araba sürüyoruz” diyerek karşılık verir. Bu şekilde aynı oyuncakla en az üç kez öğrenciye genişletme yapılır. Oyun bittikten sonra, çocuk oyuncaklarla oynamaya devam ederken araştırmacı anneye çocukla oyun oynarken nasıl genişletme yaptığını,

öğrenci ne söyledikten sonra “Genişletme” tekniğini kullandığını açıklar. “Genişletme” yaparken kurduğu cümlelerin özelliklerini açıklar. Bu açıklamanın ardından araştırmacı “şimdi ben size tekrar farklı bir oyunla aynı şekilde model olacağım” der. Size oyunun sonunda nasıl genişletme yaptığımı soracağım der. Öğrenciye başka bir oyuncak verilir. İkinci kez model olduktan sonra araştırmacı anneye nasıl genişletme yaptığını sorar. Annenin tüm “Genişletme” durumlarını araştırmacıya bildirmesi durumunda araştırmacı anneyi pekiştirerek üçüncü kez model olur. Annenin “Genişletme” durumlarını eksik bildirmesi veya yanlış bildirmesi durumunda araştırmacı bu durumları tanımlayarak eksikleri hatırlatır. Yanlışları ise düzeltir. Üçüncü kez model olmak için öğrenciye yeni bir oyuncak verilir. İkinci kez model olmada olduğu gibi anneden tüm “Genişletme” durumlarını bildirmesi istenir. Anne “Genişletme” durumlarını tamamı ile belirttiğinde rehberli uygulamaya geçilir. Anne “Genişletme” durumlarını tam olarak belirtmediğinde veya yanlış örneklendirdiğinde model olma sürecine farklı oyuncakla devam edilir.

Aşama 3: Rehberli Uygulamalar

Araştırmacı anneye “şimdi sizden, verdiğim bu oyuncaklarla benim size gösterdim gibi çocuğunuzla oyun oynamanızı istiyorum. Ben size çocuğunuzla oyun oynarken yardıma gereksinim duyduğunuz yerlerde yardımcı olacağım” der. Rehberli uygulamalar aşamasında tıpkı model olma aşamasında olduğu gibi her oturumda öğrenciye yeni bir oyuncak verilir. Anne ve çocuk oynarken araştırmacı annenin doğru uygulama yaptığı yerlerde “evet, doğru, çok iyi” v.b onaylar. Annenin hata yaptığı yerlerde araştırmacı “çocuğunuz ne söyledi? Söyleyin, şimdi siz ne söylediniz? Söyleyin, söylediğiniz cümle çocuğunuzun söylediği kelimeyi içeriyor mu? Söylediğiniz cümlenin uzunluğu nasıldı? v.b” şekilde sorularla anneye geri dönütler verir. Anne bu dönütlerle doğru uygulama yapmazsa model olma aşamasındaki gibi model olur.

Rehberli uygulamalar aşamasında anne “Genişletme” tekniğini en az dört kez üst üste doğru uyguladığında bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.

Aşama 4: Bağımsız Uygulamalar

Bağımsız uygulama aşaması üç ayrı oturumdan oluşur. Araştırmacı anneye “şimdi çocuğunuzla tekrar oynayacaksınız ve ben size hiçbir şey söylemeyeceğim” diyerek anne ve çocuğu her oturumda farklı oyuncakla oyun oynarken videoya kayıt eder. Bağımsız uygulamalar aşamasında anneye hiçbir geri dönütte bulunulmaz. Araştırmacı odadan çıkar.

EK: 2.4

“TEPKİ İSTEME-MODEL OLMA” (MAND-MODEL) TEKNİĞİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaç:

Ebeveynler; öğretim sonu değerlendirme oturumlarının sonunda “Doğal Dil Sağaltım Teknikleri”nden “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini bağımsız olarak uygun bağlamda kullanır.

Aşama 1: Tekniğin Örneklenmesi

Araştırmacı anneye “Bugün size “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini öğreteceğim. Tekniğimizi öğretmeye geçmeden önce size “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin ne demek olduğunu, bu tekniğin önemini anlatacağım. Bunun ardından size “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini anlatan videolar izleteceğim. Sonra bu videolar üzerinde beraber konuşacağız” diyerek birinci aşamada yapılacakları anneye söyler.

Ardından “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği; anne ve babanın, çocukla yaptığı bir etkinlik sırasında çocukla ortak ilgi kurulduktan sonra, çocuktan bir şey istemesi ya da çocuğun bir şeye tepki vermesi için soru sorması veya emir vermesidir. Ancak anne babanın bu tekniği kullanması için öncelikle çocukla aynı şey üzerinde ilgilenmesi yani ortak ilgi kurması gerekir. Anne ve baba çocukla ortak ilgi kurulduktan daha sonra tepki istenmelidir. Tepki isterken “bana ne istediğini söyle”, “şimdi ne yapıyorsun?” gibi sorular yöneltilebilir. Etkinlik sırasında anne çocuğa etkinlikle ilgili bir soru sorarak etkinliği keser ve çocuğun soruya cevap vermesi için 4-5 saniye süreyle bekler. Eğer öğrenci bu 4-5 saniyelik süre içerisinde anneye sorduğu soruyla ilgili doğru cevap verirse, anne çocuğun verdiği cevabı

pekiştirir ve “Genişletme” tekniğinde olduğu gibi genişletir. Eğer öğrenci bu 4-5 saniyelik süre içerisinde anneye sorduğu soruyla ilgili yanlış cevap verirse ya da tepkisiz kalırsa, anne sorduğu sorunun cevabını kendisi söyleyerek model olur ve çocuktan tekrarlamasını ister. Çocuk tekrarladığında, anne çocuğu pekiştirir ve cevabı genişletir” diyerek tekniği tanımlar ve nasıl kullanılacağını anlatır.

Araştırmacı tekniğin kullanımını anlattıktan sonra “Bu tekniği daha önce öğrendiğimiz “Model ve Genişletme” tekniklerinden ayıran en önemli nokta “Model” ve “Genişletme” tekniklerinde çocuğun söylediğimiz ifadeleri tekrar etmesini beklemezken, “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinde çocuktan bize sorduğumuz soruya sözlü olarak bir tepki vermesini beklememizdir” diyerek “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği “Model” ve “Genişletme” tekniğinden ayıran noktaları anneye söyler.

Araştırmacı “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini bir örnekle açıklarsak; anne ve çocuk legolarla oynuyor. Anne çocuğa “sen şimdi ne yapıyorsun?” der ve çocuğun cevap vermesi için 4-5 saniye bekler. Çocuk “oyuncak oynuyorum” der. Anne “evet, aferin legolarla oyuncak oynuyorsun” der. Örnekte görüldüğü gibi anne ve çocuk legolarla oynarken yani aynı etkinlikte ilgilenirken ortak ilgi kurulduktan sonra anne çocuğa “sen şimdi ne yapıyorsun?” sorusunu sorarak oyunun arasına girdi. Çocuğun soruya cevap vermesi için çocuğa zaman tanıyarak 4-5 saniye beklerken çocuk “oyuncak oynuyorum” cevabını verdi. Yani anne “şimdi sen ne yapıyorsun” sorusuyla çocuktan bir tepki istedi ve çocuğun “oyuncak oynuyorum” demesiyle soruya ve etkinliğe uygun doğru tepkiyi aldı. Anne çocuktan doğru tepkiyi alınca “evet, aferin” kelimeleriyle çocuğun tepkisini ödüllendirdi ve “legolarla oyuncak oynuyorsun” diyerek de çocuğun söylediği “oyuncak oynuyorum” cevabını genişletmiş oldu. Gördüğümüz gibi bu örnekte çocuk, anne soru sorduktan sonra doğru tepkiyi 4-5 saniye içinde vermektedir. Şimdi de çocuğun doğru tepki vermediği durum karşısında ne yapacağımızı gösteren örneğe bakalım.

Anne ve çocuk mutfak setiyle oynuyor. Aynı etkinlik üzerinde ilgilenirken ortak ilgi kurulduktan sonra Anne çocuğa “elinde ne var?” der ve çocuğun cevap

vermesi için 4-5 saniye bekler. Çocuk “çanta” der. Ardından anne “sepet” der. Çocuk, anne “sepet” dedikten sonra “sepet” der. Anne “aferin, bu sepet” der. Örnekte görüldüğü gibi anne ve çocuk oyuncaklarla oynarken, anne “elinde ne var?” sorusunu sorarak oyunun arasına girdi. Çocuğun soruya cevap vermesi için çocuğa zaman tanıyarak 4-5 saniye beklerken çocuk “çanta” diyerek yanlış cevap verdi. Anne yanlış cevabın üzerine “sepet” diyerek model oldu ve doğru cevabı söyledi. Çocuk da ardından “sepet” dedi. Anne, çocuk “sepet” diyerek doğru tepkiyi verdiği için “aferin” diyerek çocuğu ödüllendirdi ve “bu sepet” diyerek model olduğu ve çocuğunda tekrar ettiği “sepet” kelimesini genişletti. Eğer çocuk anne “sepet” dedikten sonra yine “çanta” derse, ya da hiçbir şey söylemezse anne çocuğa “hadi sepet de” diyerek çocuğun “sepet” kelimesini tekrar etmesini ister. Çocuk tekrar ettiğinde, anne “aferin, bu sepet” diyerek çocuğu pekiştirir ve “sepet” cevabını genişletir.

Bir örnekle de çocuğun tepkisiz kaldığı durum karşısında ne yapacağımızı görelim. Anne ve çocuk birlikte buzdolabına pazardan aldıkları sebze ve meyveleri yerleştiriyorlar. Çocuk anneye poşetleri veriyor. Anne çocuğa “bana şimdi hangi meyveyi veriyorsun” der ve 4-5 saniye çocuğun cevap vermesi için bekler. Çocuk bu süre boyunca hiç bir şey söylemez, poşetleri vermeye devam eder yani tepkisiz kalır. Anne “muz” der. Çocuk, anne “muz” dedikten sonra “muz” der. Anne “aferin, bu muz” der. Örnekte görüldüğü gibi anne ve çocuk, sebze ve meyveleri yerleştirirken yani aynı etkinlik üzerinde ilgilenirken ortak ilgi kurulduktan sonra anne çocuğa “bana şimdi hangi meyveyi veriyorsun?” dedi ve 4-5 saniye çocuğun cevap vermesi için bekledi. Çocuk bu soruya hiçbir cevap vermeden poşetleri vermeye devam etti yani soruya tepkisiz kaldı. Bunun üzerine anne “muz” diyerek çocuğa sorunun cevabını model olarak verdi. Çocuk da anne model olunca “muz” dedi. Anne, çocuk “muz” diyerek tepki verdiği için “aferin” diyerek çocuğu ödüllendirdi ve “bu muz” diyerek model olduğu ve çocuğunda tekrar ettiği “muz” cevabını genişletti. Eğer çocuk, anne “muz” dedikten sonra “muz” kelimesini tekrar etmezse yine tepkisiz kalmaya devam ederse anne “hadi muz de” diyerek çocuğun “muz” kelimesini tekrar etmesini ister. Çocuk tekrar ettiğinde anne, “aferin, bu muz” diyerek çocuğu pekiştirir ve “muz” cevabını genişletir” diyerek tekniğin kullanımı ile ilgili örnekler

verir. Örneklerin ardından araştırmacı anneye “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin nasıl kullanıldığını özetler.

O zaman özetlersek, “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanırken;

- ✓ Önce çocuğun ilgilendiği şeyle ilgileniyoruz yani ortak ilgi kuruyoruz.
- ✓ Çocuğa etkinlik sırasında etkinlikle ilgili bir soru soruyoruz.
- ✓ Çocuğun soruya tepki vermesi için 4-5 saniye bekliyoruz.
- ✓ Çocuk soruya doğru tepki verince “aferin, güzel” gibi sözlerle ödüllendiriyoruz.
- ✓ Çocuğun verdiği cevabı “genişletme” tekniğini kullanarak genişletiyoruz.
- ✓ Çocuk sorulan soruya doğru cevap vermediğinde ya da tepkisiz kaldığında sorunun cevabını vererek model oluyoruz ve çocuğun modeli tekrarlamasını istiyoruz.
- ✓ Çocuk modeli tekrarladığında “aferin, güzel” gibi sözlerle ödüllendiriyoruz.
- ✓ Çocuğun tekrarladığı ve model olduğumuz ifadeyi “genişletme” tekniğini kullanarak genişletiyoruz” der.

Özetlemenin ardından araştırmacı anneye “Buraya kadar ben size “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini örneklerle anlattım. Şimdi bu tekniği daha iyi anlayabilmeniz için size “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini anlatan videolar izleteceğim ve videoda izlediklerimiz üzerine konuşacağız (üç video örneği sırayla izletilir ve videolar izletilirken görüntüler üzerinde anneye açıklamalar yapılır. Video uygun yerlerde durdurularak “öğretmen soru sormadan önce neye dikkat etti?”,

“öğretmenin sorduğu soru neydi?”, “bu soruya çocuğun nasıl cevap vermesi gerekir?”, “çocuk soruya nasıl bir tepkide bulundu?”, “öğretmen, çocuk doğru tepki verince ne yaptı?”, “öğretmen, çocuk yanlış cevap verince ne yaptı?” şeklinde sorular sorularak annenin cevap vermesi istenir) diyerek videoları izletir.

Videoların izlenmesinden sonra araştırmacı “Evet, videolarımızı izledik şimdi sizden bana “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğiyle ilgili birkaç tane örnek vermenizi istiyorum (annenin verdiği doğru örnekler evet, güzel, çok iyi şeklinde pekiştirilir. Hatalı örnekler doğru ifadeler haline getirilir) diyerek anneden teknikle ilgili örnekler ister.

Örneklerin ardından “Çalışmamızın buraya kadar olan bölümünde çok iyi bir performans gösterdiniz. Tebrik ediyorum. Şimdi “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği bizim için neden önemli bunun üzerinde duralım” diyerek ikinci aşamaya geçer.

Aşama 2: Tekniğin Öneminin Tartışılması

Araştırmacı anneye “Size önce “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini örnekler vererek tanıttım daha sonra videodan nasıl uygulandığını gösterdim peki biz çocuğumuzla konuşurken neden “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini kullanıyoruz? Şimdi sizinle bu konu üzerinde görüş alış verişinde bulunmak istiyorum. Sizce “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği çocuğunuzun sözel iletişime girmesi için cesaretlendirici bir teknik midir? Bu soruya isterseniz size verdiğim ve gösterdiğim örnekleri düşünerek cevap verin. Videoda öğretmen etkinlik sırasında ... sorusu ile çocuktan iletişimi başlatması için bir tepki isteğinde bulunuyor. Böylece sözel iletişime girmesi için cesaretlendiriyor. Bu nedenle “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği çocuğunuzun sözel iletişime geçmesi için önemli bir tekniktir. Sizce “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği çocuğunuzun başlatılan bir iletişimi sürdürmeyi öğrenmesinde etkili midir? Bu soruya isterseniz size verdiğim ve gösterdiğim örnekleri düşünerek cevap verin. Videoda öğretmen etkinlik sırasında ... sorusu ile çocuktan iletişimi başlatması için bir tepki isteğinde bulunuyor ve öğrenci doğru tepki verince onu pekiştirerek karşılık veriyor. Böylece, çocuktan tepki istenerek,

başlatılan bir iletişimi sürdürmesi sağlanıyor. Bu nedenle “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği çocuğunuzun başlatılan bir iletişimi sürdürmeyi öğrenmesi açısından önemli bir tekniktir. Sizce “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin çocuğunuzun konuşmasını geliştirmesi açısından başka ne yararları olabilir? Annenin fikirleri alındıktan sonra anneye, “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği çocuğunuzun sahip olduğu kelime sayısını arttırması açısından önemli bir teknik midir?” sorusu yöneltilir. Çocuğunuzun size verdiği doğru cevapları genişleterek daha uzun cümleler şeklinde söylemeniz, çocuğunuzun yeni kelimeleri duymasını sağlayacaktır. Bu da çocuğunuzun sahip olduğu kelime sayısını artırmanıza yardımcı olacaktır. Ayrıca genişleterek kurduğunuz cümleler “Genişletme” tekniğinde olduğu gibi çocuğunuzun anlamlı, kurallı cümleler kurmayı öğrenmesi açısından da “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin önemli olduğunu göstermektedir” diyerek tekniğin önemini anneye tartışır.

Araştırmacı tartışmanın ardından “O zaman “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğinin ne işe yaradığını bana söyler misiniz?” diyerek anneye tekniğin ne işe yaradığını söyletir.

Anne söyledikten sonra araştırmacı da “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği, çocuğun sözel iletişime girmesi, çocuğun etkinlik sırasında başlatılan bir iletişimi sürdürmesi, kurallı anlamalı cümleler kurmayı öğrenmesi ve sahip olduğu kelime sayısını arttırmaya yardımcı olması açısından önemlidir” diyerek tekniğin önemini özetler.

Aşama 3: Model Olma

Araştırmacı, anneye “ şimdi ben size “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini nasıl uygulayacağınızı çocuğunuzun seçtiği üç ayrı oyuncakla sırayla oynayarak göstereceğim” der.

Araştırmacı model olmak için birinci oyuncağı öğrencinin önüne koyar. Bir oyunun kurulabilmesi için oyuncağa yardımcı oyuncaklar da diğer oyuncağın yanına

konur. Ardından araştırmacı, anneye “şimdi ben çocuğunuzla bu oyuncaklarla beş dakika oyun oynayacağım. Bu sebeple sizden ben çocuğunuzla oynarken beni dikkatlice izlemenizi istiyorum” der.

Araştırmacı ve öğrenci oyuncakla birlikte mindere otururlar. Öğrenci ve öğretmen ortak ilgi kurduktan sonra arabalarla oynarken öğretmen “neyle oynuyorsun?” der ve öğrencinin cevap vermesi için 4-5 saniye bekler. Öğrenci süre içerisinde “araba” derse öğretmen “evet, aferin arabayla oynuyorsun” der. Öğrenci, 4-5 saniyelik süre içerisinde yanlış cevap verirse ya da tepkisiz kalırsa öğretmen “araba” diyerek model olur. Öğrenci modelin ardından “araba” dediğinde öğretmen “aferin arabayla oynuyorsun” der. Bu şekilde aynı oyuncakla en az üç kez öğrenciye “Tepki İsteme-Model Olma” tekniği uygulanır. Oyun bittikten sonra, çocuk oyuncaklarla oynamaya devam ederken araştırmacı anneye çocukla oyun oynarken “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini nasıl kullandığını, öğrencinin verdiği doğru ve yanlış tepkilere nasıl cevap verdiğini açıklar. Bu açıklamanın ardından araştırmacı “şimdi ben size tekrar farklı bir oyunla aynı şekilde model olacağım” der. “Size oyunun sonunda “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini nasıl kullandığımı soracağım” der. Öğrenciye başka bir oyuncak verilir. İkinci kez model olduktan sonra araştırmacı anneye “Tepki İsteme-Model Olma” tekniğini nasıl kullandığını sorar. Annenin tüm “Tepki İsteme-Model Olma” durumlarını araştırmacıya bildirmesi durumunda araştırmacı anneyi pekiştirerek üçüncü kez model olur. Annenin “Tepki İsteme-Model Olma” durumlarını eksik bildirmesi veya yanlış bildirmesi durumunda araştırmacı bu durumları tanımlayarak eksikleri hatırlatır. Yanlışları ise düzeltir. Üçüncü kez model olmak için öğrenciye yeni bir oyuncak seti daha verilir. İkinci kez model olmada olduğu gibi anneden tüm “Tepki İsteme-Model Olma” durumlarını bildirmesi istenir. Anne “Tepki İsteme-Model Olma” durumlarını tamamı ile belirttiğinde rehberli uygulamaya geçilir. Anne “Tepki İsteme-Model Olma” durumlarını tam olarak belirtmediğinde veya yanlış örneklendirdiğinde model olma sürecine farklı oyuncakla devam edilir.

Aşama 3: Rehberli Uygulamalar

Araştırmacı anneye “şimdi sizden, oyuncaklarla benim size gösterdim gibi çocuğunuzla oyun oynamanızı istiyorum. Ben size çocuğunuzla oyun oynarken yardıma gereksinim duyduğunuz yerlerde yardımcı olacağım” der. Rehberli uygulamalar aşamasında tıpkı model olma aşamasında olduğu gibi her oturumda öğrenciye yeni bir oyuncak verilir. Anne ve çocuk oynarken araştırmacı annenin doğru uygulama yaptığı yerlerde “evet, doğru, çok iyi” v.b onaylar. Annenin hata yaptığı yerlerde araştırmacı “çocuğunuz verdiği cevap doğru muydu? Söyleyin. Siz bu tepki sonrasında ne söylediniz? O halde sizin verdiğiniz tepki doğru mu? v.b” şekilde sorularla anneye geri dönütler verir. Anne bu dönütlerle doğru uygulama yapmazsa, araştırmacı model olma aşamasındaki gibi model olur.

Rehberli uygulamalar aşamasında anne “Tepki İsteme-Model Olma” stratejisini en az dört kez üst üste doğru uyguladığında bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.

Aşama 4: Bağımsız Uygulamalar

Bağımsız uygulama aşaması üç ayrı oturumdan oluşur. Araştırmacı anneye “şimdi çocuğunuzla tekrar oynayacaksınız ve ben size hiçbir şey söylemeyeceğim” diyerek anne ve çocuğu her oturumda farklı oyuncakla oyun oynarken videoya kayıt eder. Bağımsız uygulamalar aşamasında anneye hiçbir geri dönütte bulunulmaz. Araştırmacı odadan çıkar.

EK: 3
VERİ TOPLAMA FORMU

EK: 3**VERİ TOPLAMA FORMU****İzlenen Denekler:****İzlenen Oturum:**

Annenin Sözel Olmayan Davranışı	Annenin Sözel Tepkisi	Öğrencinin Sözel Olmayan Davranışı	Öğrencinin Sözel Tepkisi

EK: 4
GÖZLEMCİLER ARASI VE UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KAYIT
ÇİZELGELERİ

EK: 4.2**BİLGİLENDİRME OTURUMU UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL ÇİZELGESİ**

Öğretim Aşamaları	Uygulandı	Uygulanmadı
AŞAMA 1: Ön Bilgi Verme		
1-Uygulamacı, anneye iletişim hakkında genel bilgi verir.		
2- Uygulamacı sözlü iletişimi tanımlar.		
3- Uygulamacı, anneye sorular sorarak sözlü iletişimde dinlemenin ve sıralı konuşmanın önemini tartışır.		
4-Uygulamacı, anneden çocuğuyla hangi amaçlarla iletişim kurduklarını söylemesini ister.		
5-Uygulamacı iletişim kurma amaçlarını söyler.		
6-Uygulamacı, çocukların dil gelişiminde ailenin önemini söyler.		
AŞAMA 2: Farkındalık Oluşturma		
1-Uygulamacı, çocuğunun performansı hakkında anneye bilgi verir.		
2-Uygulamacı; anneye, uygulanacak aile eğitim programıyla çocuğunun iletişim becerilerinin gelişmesinde ne gibi katkılar sağlayacağını söyler.		
3-Uygulamacı öğretilecek doğal dil sağaltım tekniklerini kısaca tanıtır.		

EK: 4.3

**DOĞAL DİL SAĞLTIM TEKNİKLERİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ
KONTROL ÇİZELGESİ**

Öğretim Aşamaları	Uygulandı	Uygulanmadı
AŞAMA 1: Tekniğin Örneklendirilmesi		
1-Uygulamacı tekniğin tanımını yapar.		
2-Uygulamacı tekniği anlatan örnekler verir.		
3-Uygulamacı tekniğin nasıl kullanıldığını özetler.		
4-Uygulamacı tekniği anlatan videoları izletir.		
5-Uygulamacı videoda izlenenler üzerinden açıklamalar yapar.		
6-Uygulamacı anneden öğretilen teknikle ilgili örnek vermesini ister.		
AŞAMA 2: Tekniğin Öneminin Tartışılması		
1-Uygulamacı anneye sorular sorularak öğretilen tekniğin önemi hakkında görüşlerini alır.		
2-Uygulamacı tekniğin önemini özetler.		
AŞAMA 3: Model Olma		
1-Uygulamacı oyuncakları öğrencinin önüne koyar.		
2-Uygulamacı anneden çocuğuyla oyun oynarken kendisini dikkatlice izlemesini ister.		
3-Uygulamacı aynı oyuncakla üç defa öğretilen tekniğe model olur.		
4-Uygulamacı üç defa model olduktan sonra anneye model olurken tekniği nasıl kullandığını açıklar.		
5-Uygulamacı yeni bir oyuncakla ikinci kez, öğretilen tekniğe aynı oyuncakla üç defa model olur.		

6-Uygulamacı üç defa model olduktan sonra anneden tekniği nasıl kullandığını söylemesini ister.		
7-Uygulamacı yeni bir oyuncakla üçüncü kez, öğretilen tekniğe aynı oyuncakla üç defa model olur.		
8-Uygulamacı üç defa model olduktan sonra anneden tekniği nasıl kullandığını söylemesini ister.		
9-Anne, uygulamacının tekniği nasıl kullandığını söyleyince rehberli uygulamalar aşamasına geçilir.		
AŞAMA 4: Rehberli Uygulama		
1-Uygulamacı anneye yeni bir oyuncak seti verir.		
2-Uygulamacı, anneden model olma aşamasında gösterdiği gibi çocuğuyla oyun oynamasını ister.		
3-Uygulamacı, annenin tekniği doğru kullandığı yerlerde “çok iyi, evet, doğru” v.b sözlerle anneyi pekiştirir.		
4-Uygulamacı, annenin hata yaptığı yerlerde anneye dönüt vererek annenin hatasını düzeltmesini sağlar.		
5-Anne, tekniği en az dört kez üst üste doğru gerçekleştirdiğinde bağımsız uygulamalar aşamasına geçilir.		
AŞAMA 5: Bağımsız Uygulama		
1-Uygulamacı anneye yeni bir oyuncak seti verir.		
2-Uygulamacı anneden çocuğuyla oyuncaklarla oyun oynamasını ister.		
3-Uygulamacı anneye oyun sırasında hiçbir müdahalede bulunmaz ve odadan dışarı çıkar.		

EK: 5
SOSYAL GEÇERLİK FORMU

EK: 5**SOSYAL GEÇERLİK FORMU**

1. Doğal Dil Sağaltım Tekniklerinden “Model, Genişletme, Tepki İsteme-Model Olma” tekniklerini öğretmeye yönelik verilen aile eğitim programına katıldığınız için memnun musunuz?

()Evet, memnunum ()Kararsızım ()Hayır, memnun değilim

2. Katıldığınız çalışma çocuklarınızın dil becerilerini geliştirilmesine yönelik gereksiniminizi ne ölçüde karşıladı?

()Tümüyle karşıladı () Kararsızım ()Hiç karşılamadı

3. Katıldığınız çalışmayı diğer velilere önerir misiniz?

()Evet, öneririm () Kararsızım ()Hayır, önermem

4. Almış olduğunuz eğitim sizce yeterli miydi?

()Evet, yeterliydi () Kararsızım ()Hayır, yeterli değildi

5. Aile eğitim programına katılmanıza dayanarak çocuğunuzun dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağınıza inanıyor musunuz?

()Evet, inanıyorum () Kararsızım ()Hayır, inanmıyorum

6. Katıldığınız çalışmanın memnun olmadığınız yönlerini birkaç cümle ile açıklayınız?

7. Katıldığınız çalışmanın memnun olduğunuz yönlerini birkaç cümle ile açıklayınız?

8. Bu çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikleri sıralar mısınız?