OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Arif BABACAN

Eskişehir 2018

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ

Arif BABACAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2018

T.C.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Arif BABACAN'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 15.08.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğtim Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	.....
Üye : Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	.....
Üye : Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR	.....

Doç.Dr.Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM İŞLEVLERİNİN İNCELENMESİ

Arif BABACAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2018
Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN
İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ

Bu araştırmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların iletişim işlevlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu yirmi OSB olan çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. OSB olan çocukların iletişim işlevlerini belirlemek amacıyla, İletişim İşlevleri Gözlem Formu (İİGF), annelerin etkileşimsel davranışlarını belirlemek amacıyla Ebeveyn Davranışı Değerlendirme Ölçeği – Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV; Diken, 2009) , Otistik Bozukluk İndeksi (OBİ) puanlarını belirlemek amacıyla Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV; İ.H.Diken, Ardıç ve Ö. Diken 2011) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, OSB olan çocukların, yönerge takip (361), onaylama (175), eylem reddetme (96), nesne talep etme (67), nesne reddetme (48), durumu yorumlama (28), eylem talep etme (27), soru cevaplama (23), olayı yorumlama (2) ve bilgi talep etme (1) iletişim işlevlerini sergiledikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma davranışı ile iletişim işlevlerinin çeşitliliği ve sıklığının ilişkili olduğu, OSB'den etkilenme düzeyi ile iletişim işlevleri çeşitliliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, İletişim işlevleri, Ebeveyn-çocuk etkileşimi.

ABSTRACT

EXAMINATION OF COMMUNICATIVE FUNCTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Arif BABACAN

Department of Special Education
MA Program in Special Education in Early Childhood
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2018
Supervisor: Prof. Dr. Ibrahim H. DIKEN
Co-Supervisor: Dr. Öğr.Üyesi Avsar ARDIC

The aim of this research is to examination the communicative functions of children with Autism Spectrum Disorders (ASD). The working group of the research is composed of twenty children with ASD and their mothers. Communicative Function Observation Form (CFOF) which is used to determine the communicative functions of children with ASD. Parental Behavior Rating Scale – Turkish Version (EDDO-TV; Diken, 2009), to identify the interactional behaviors of the mothers, and Gilliam Autism Rating Scale -2- Turkish Version (GARS-2-TV; İ.H. Diken, Ardıç and O. Diken 2011) to determine the scores of Autistic Index (AI) are used. According to the results, during mother-child interaction, it has been determined that they have exhibited the functions of communication as listed according to the frequency of display; directive follow-up (361), approval (175), rejecting an action (96), requesting an object (67), rejecting an object (48), interpreting a situation (28), requesting an action (27), answering a question (23), interpreting an event (2), requesting information (1). At the same time, it was found that there is a positive relationship between parental interaction behaviors' being achievement-oriented, and the diversity and frequency of communication functions but a negative relationship is discovered between the level of being affected of ASD and the diversity of communication functions.

Keywords: Autism spectrum disorder, Communicative functions, Parent-child interaction.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma kapsamında süreci yönetmeme yardımcı olan, tez danışmanlarım Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ'a, tezin her aşamasında bilgisini ve emeğini esirgemeden yanımda olan, beni motive eden Dr. Öğr. Üyesi Gökhan TÖRET ve Arş. Gör. Ufuk ÖZKUBAT'a, her türlü "öğrenci işlemi" ile ilgili danıştığım ve yardım aldığım Arş. Gör. Gözde TOMRİS, Arş. Gör. Şerife ŞAHİN, Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU, Arş. Gör. Cem KALAYCI, Arş. Gör. Gülefşan Özge KALAYCI, Arş. Gör. Ceren TUTUK, Arş. Gör. Erkan KURNAZ ve Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN'e teşekkür ederim.

Veri toplama sürecimde destek olan, tüm kurum yöneticileri ve personeli ile gönüllü olarak çalışma grubumda yer alan sabırlı annelere ve çocuklarına teşekkür ederim.

Arif BABACAN

Ağustos 2018

15.08.2018

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarının bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Arif BABACAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ÖZET iii
ABSTRACT iv
TEŞEKKÜR v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xiii
1. GİRİŞ 1
1.1. Amaç 4
1.2. Sayıltılar 4
1.3. Sınırlılıklar 4
2. ALANYAZIN 5
2.1. İletişim 5
2.2. Dil Gelişimi 7
2.3. Dilin Bileşenleri 10
2.4. Dilin Kullanım Bileşeni 12
2.5. Dil Öncesi Dönemde İletişim İşlevleri 16
2.6. Dil Öncesi Dönemde İletişim Araçları (Davranışları) 22
2.2.1. Jestler 23
2.2.2. Sesler 25
2.2.3. Bakışlar 25
2.7. Dilin Kullanım Bileşeninin Değerlendirilmesi 28
2.8. Ebeveyn Çocuk Etkileşimi 30
2.9. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) 33
2.9.1. OSB olan çocukların dil ve iletişim alanında yaşanan sorunlar 35

Sayfa

2.9.2. OSB olan çocuklarda etkileşim becerilerinde yaşanan sorunlar 37
2.9.3. OSB çocuklara yönelik etkileşim ve iletişim alanında yapılan ilgili araştırmalar 37
3. YÖNTEM 47
3.1.Araştırma Deseni 47
3.2.Çalışma Grubu 47
3.2.1. Anne katılımcılar 47
3.2.2. OSB olan çocuk katılımcılar 48
3.3. Veri Toplama Araçları 49
3.3.1. Bilgi formu 49
3.3.2. İİGF 50
3.3.3. EDDÖ-TV 51
3.3.4. GOBDÖ-2-TV 52
3.4. Çalışma Grubunun Oluşturulması 53
3.5. Verilerin Toplanması 54
3.5.1. GOBDÖ-2-TV'nin uygulanması 55
3.5.2. Anne çocuk etkileşimi kayıtlarının alınması 55
3.6.Verilerin Kodlanması ve Puanlanması 55
3.6.1. İİGF kodlanması ve puanlanması 56
3.6.2. EDDÖ-TV kodlanması ve puanlanması 56
3.6.3. GOBDÖ-2-TV puanlanması 57
3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik 58
3.7.1. İİGF kodlayıcılar arası güvenirlik 58
3.7.2. Ebeveyn çocuk etkileşimi kodlayıcılar arası güvenirlik 58
3.8.Verilerin Analizi 59
4. BULGULAR 61
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER 73
KAYNAKÇA 84
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Aitchison'un anadil edinim evreleri 10

Tablo 2.2. Dilin bileşenleri..... 12

Tablo 2.3. Dilin kullanım bileşeni..... 13

Tablo 2.4. Dilin kullanım bileşeninin gelişimi..... 15

Tablo 2.5. Dore'nin iletişim işlevleri..... 19

Tablo 2.6. İletişim işlevleri betimsel tanımları..... 20

Tablo 2.7. Wetherby ve Prizant tarafından önerilen iletişim işlevleri..... 20

Tablo 2.8. Normal gelişim gösteren çocuklarda dil öncesi dönem iletişim işlevleri..... 21

Tablo 2.9. Sigafoss'un iletişim işlevleri 22

Tablo 2.10. 9-24 aylık çocukların iletişim işlevine yönelik jest gelişimi..... 27

Tablo 2.11. Casby ve Cumpata (1986) erken iletişim işlevleri için derecelendirme skalası..... 30

Tablo 3.1. OSB olan çocuklara yönelik bilgiler..... 48

Tablo 3.2. Çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları..... 48

Tablo 3.3. Veri toplama araçları ve kullanım amaçları..... 49

Tablo 3.4. Çalışma grubunun oluşturulma süreci..... 53

Tablo 4.1. Çocukların sergiledikleri reddetme işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar..... 61

Sayfa

Tablo 4.2. Çocukların sergiledikleri talep etme işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar..... 62

Tablo 4.3. Çocukların sergiledikleri yorumlama (başlatma) işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar..... 63

Tablo 4.4. Çocukların sergiledikleri yanıtlama işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar..... 64

Tablo 4.5. EDDÖ-TV ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalaması..... 66

Tablo 4.6. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları..... 66

Tablo 4.7. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları..... 67

Tablo 4.8. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitliliği ve toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin duyarlı-yanıtlayıcı olma duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı yönlendirici olma alt faktörlerinin içeriğine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları..... 69

Sayfa

Tablo 4.9. Çocukların iletişimsel işlevleri lategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile OSB derecelerine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları..... 72

Tablo 4.10. Çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklığı ile OSB derecelerine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları..... 72

Tablo 5.1. İletişim işlevleri sergilenme sıklıkları 74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. İletişim Akışı..... 6

Şekil 2.2. Dilin biçim, içerik ve kullanım ilişkisi..... 11

SİMGELER KISALTMALAR DİZİNİ

OSB	: Otizm spektrum bozukluğu
NGG	: Normal gelişim gösteren
DS	: Down Sendromu
İİGF	: İletişim işlevleri gözlem formu
GOBDÖ-2-TV	: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu
EDDÖ-TV	: Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği – Türkçe Versiyonu

1. GİRİŞ

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için diğerleriyle işbirliği kurmak zorunda olduğu, bu işbirliği için ise insanların, resim, müzik ve dans dil gibi bir çok iletişim aracı kullandığı, iletişim araçlarından biri olan dilin ise ayrıcalıklı önemi bulunmaktadır (Erkman-Akerson, 2016, s. 39). Çünkü dil, bir iletişim aracı olarak oldukça karmaşıktır, işlevsel yanıyla bir çok amaca hizmet etmektedir (Günay, 2013, s. 51; Kılıç, 2002, s, 9-19). İletişim ve dil kavramsal olarak bazı kaynaklarda bir arada kullanılsa da birbirinden farklıdır (Erkman-Akerson, 2016, s. 40). Bu farkın anlaşılması ise bu kavramların tanımlarının ve işlevlerinin açıklanması ile mümkündür. İletişim bir süreç, dil ise temel işlevi itibariyle iletişim dizgesinde yer alan bir araç olarak ele alınmaktadır (Kılıç, 2002, s. 17). Bu nedenle her iki kavramın tanımlarının açıklanması, araştırmanın konusunun iletişim işlevleri olması nedeniyle önemlidir.

İletişim kişiler arasında bilgi ve düşünce alışverişinin yapılması olarak tanımlanmakta, *dil* ise iletişim araçlarından biri olarak ele alınmaktadır (Polloway, Patton ve Serna, 2014, s. 70). Aynı zamanda iletişimin gerçekleşmesi için, a) iletilecek bir düşünce ve mesajın, b) mesajı iletecek kişinin, c) ortak bir iletişim aracının ve d) mesajı alıp anlamlandırabilecek bir başkasının olması gerektiğini vurgulamaktadır (Kuder, 1997'den aktaran Ege, 2006, s. 2). İletişim sistemlerinden/araçlarından biri olan dil ise; iletişim maksatlı, toplumca paylaşılan, kendi içerisinde bir düzeni olan, rastgele belirlenmiş sembol sistemi olarak ifade edilmekte; içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç temel bileşende ele alınmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978, s. 4-23; Diken, 2013, s. 318). Genel olarak tanımlara bakıldığında, iletişim içerik olarak bir alıcı ve verici, bir mesaj, mesaj için kullanılacak bir kod ve mesaj eylemini içeren bir süreç olarak ifade edilmekte, dil ise bu süreçteki kod olarak yer almaktadır (Günay, 2013, s.51). Bu tanımlara bakıldığında insanı diğer canlı türlerinden ayıran temel özelliğin dil olduğu vurgulanmaktadır (Günay, 2013, s. 49-54; Kılıç, 2002, s. 9-19). Diğer canlı türlerinin de iletişim yetileri olduğu fakat insan türü kadar karmaşık ve işlevsel bir yapıya sahip olmadığı belirtilmektedir. İnsanı ise diğer canlı türlerinden ayıran temel özelliğin dil olması onu ayrıcalıklı kılmaktadır (Günay, 2013, s. 33). Bir iletişim aracı olarak dilin gelişiminin çocuklarda evreler halinde olduğu, ağlamanın ise iletişim için bir başlangıç olduğu ve yaşamın ilk yıllarında çocuğun bulunduğu toplumun iletişim kodu olan dili edindiği belirtilmektedir (Baştürk, 2013, s. 5-10). Dilin kullanım bileşeninin içeriğinde yer alan iletişim işlevleri, dilin kullanım yeterliliklerinden biridir. Alan yazında dil

öncesi dönemden dil dönemine kadar dilin tüm dönemlerinde birçok iletişim işlevi sınıflaması bulunmaktadır (Bloom ve Lahey 1978, s. 19; Dore, 1974, s.346; Franko, 2008, s.19-20; Töret, 2010, s.12-14; Wetherby, 1986, s.304). Bu sınıflanmaların altında yer alan iletişim işlevlerinin kullanımında bazı yetersizlik türleri sınırlılık yaşamaktadır. Bu sınırlılığın yaşandığı yetersizlik türlerinden biri de Otizm Spektrum Bozukluğudur (OSB). OSB olan çocuklarda dil alanında yaşanan sorunun temelinin kullanım bileşeninde olduğu belirtilmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2006, s. 73-91). OSB olan çocukların dil becerileriyle ilgili yapılan araştırmalarda; OSB olan çocukların günlük işlevlerle ilgili konuştuğu, normal gelişim gösteren çocukların ise, hikaye anlatma, evcilik oynama vb. gibi konularda daha çok konuştuğu, OSB olan çocukların, iletişim kurmada daha fazla uyarana maruz kalması gerekirken normal gelişim gösteren (NGG) çocukların iletişim kurmada gönüllü oldukları belirtilmektedir (Çiftçi, 2006, s. 33-34). Erken çocukluk döneminde en yaygın sınıflaması yapılan iletişim işlevleri a) talep etme b) reddetme c) yanıtlama d) yorumlama e) sosyal içerik olarak görülmektedir (Drew vd., 2007, s. 663). İletişim işlevlerinin gelişimine bakıldığında ilk olarak 8.–9. ayda, reddetme/itiraz etme davranışının ortaya çıktığını, nesne/eylem talep etme davranışının 9–10. aylarda, bildirme/yorumlama davranışının 9–13. aylarda, en son olarak ise yanıtlama davranışının 13–15. aylarda ortaya çıktığı belirtilmiştir. Dolayısıyla dil becerilerinin farklı iletişim işlevlerine hizmet edebildiği belirtilmektedir (Bruner, 1981, s. 161-167). Dil bozuklukları; dilin içerik, biçim ve kullanım alanlarından birinde veya birkaçında ortaya çıkabilmektedir. OSB olan çocukların daha çok dilin kullanım boyutunda sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Ege, 2006, s. 6; Töret, 2016, s. 206). NGG çocuklarda iletişim, dil öncesi dönemde; jestler, sesler, bakışlarla ortaya çıkmakta yaşamın ikinci yılı itibari ile sözcük kullanımının ortaya çıkmasıyla çocukların dil dönemine geçtiği belirtilmektedir (Franko, 2008, s. 34). OSB olan çocukların, dil ve iletişim alanlarında yaşadıkları sınırlılıkların tanısal belirleyici olması, bu alanlarda yapılacak çalışmalara olan ihtiyacı artırmaktadır (Ökçün-Akçamuş, 2016, s. 181). Bu nedenle OSB olan çocukların iletişim işlevlerinin ve sıklığının belirlenmesi, tek sözcük dönemine geçmeden önce, bu iletişim işlevlerinin çeşitliliğinin ve sıklığının artırılması, erken çocukluk döneminde yapılacak müdahale programlarına katkı sağlayacaktır.

Gelişmiş ülkelerde ve Türkiye'de OSB olan çocukların erken tanılanması, müdahale yöntemlerini ve mevcuttaki erken çocukluk müdahale programları ve yöntemlerini uyarlama girişimlerini de artırmıştır. Bu bağlamda müdahale

yöntemlerinin artmasının yanı sıra OSB olan çocukların genel özellikleri ve gelişimsel evreler ile gelişimsel alanlar önem kazanmıştır (Schreibman vd., 2015, s. 2412). Çocuklara yapılan müdahalelerin bir boyutu da, dil ve konuşma becerilerini ve sosyal etkileşim girişimlerini artırmaktır. OSB olan çocukların kullandıkları iletişimsel davranışların (konuşma, jest kullanımı vb) çeşitlenmesinde ve sıklığında sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Aksoy ve Şahin, 2016, s. 240-250). Konuşma becerileri olan OSB olan çocukların bir çoğunun iletişim işlevlerinin oldukça sınırlı olduğu çoğu zaman talep etme ya da reddetme boyutunda (Ege, 2006, s. 13-16) kaldığı; bilgi alma, bilgi verme, yanıtlama, yorumlama gibi alanlarda sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Akçamuş-Ökçün,2016, s. 178-180). NGG çocukların daha çok küçük yaşlarda dil öncesi dönemde dahi ortak dikkat, davranış düzenleme ve sosyal etkileşim işlevlerinin oldukça yoğun olduğu ve ilerleyen yaşlarda, soru sorma, cevaplama, bilgi verme, bilgi isteme, yorum yapma gibi işlevlerinin artması beklenmekte ve bunun konuşma becerileriyle beraber arttığı bilinmektedir (Ökçün-Akçamuş, 2016, s.172-179). Türkiye'de, OSB olan çocukların, dil öncesi dönem davranışlarının incelenmesine yönelik araştırmalar olmakla birlikte (Töret ve Acarlar, 2011) talep etme, reddetme, yanıtlama ve yorumlama iletişim işlevlerinin kullanımının incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılığın giderilmesi amacıyla, iletişim işlevlerinin kullanımının incelenmesi, erken müdahale programlarında dilin kullanım alanına yönelik davranışların belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu sayede, OSB'nin temel sınırlılık göstergesi olan iletişim becerilerinin güçlendirilmesi sağlanabilecek ve bu yetersizlik türünde yer alan çocukların sosyal ve akademik becerilerinde olumlu yönde değişiklik yaratılabileceği düşünülmektedir. Bu neden ve öngörülerden yola çıkarak bu araştırma ile alanyazındaki bu problemin giderilmesine katkı sunulması hedeflemektedir.

Bu araştırmada OSB olan çocukların iletişimsel işlevlerinin ve bunların farklı değişkenlerle ilişkisinin (GOBDÖ-TV-2 puanları - ebeveyn etkileşim davranışları) incelenmesi amaçlanmıştır. OSB olan çocukların kullandıkları iletişim işlevlerinin çeşitliliği, sıklığı ve hangi değişkenlerle ilişkili olduğu önemlidir. Özellikle ebeveyn etkileşim davranışları ve OSB olan çocukların sergiledikleri iletişim işlevleri ilişkisinin belirlenmesi ile ebeveyn aracılı müdahaleler için alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların iletişim işlevlerinin incelenmesidir. Bu genel amaçla birlikte çalışma; dil öncesi dönemdeki OSB olan çocukların a) iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklığını betimlemeyi, b) iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklığı ile çocukların ebeveynlerinin çocukları ile olan etkileşimsel davranışlarının niteliği arasındaki ilişkinin incelenmesini ve c) iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklığı ile çocukların OSB derecesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda, bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. OSB olan çocukların a) reddetme, b) talep etme, c) yorumlama (başlatma) ve d) yanıtlama işlevine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklıkları ne düzeydedir?
2. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının a) toplam çeşitlilik sayıları ve b) sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerinin çocukları ile etkileşim davranışlarının derecesi arasındaki ilişkileri ne düzeydedir?
3. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının a) toplam çeşitlilik sayıları ve b) sergilenme sıklıkları ile çocukların OSB derecesi arasındaki ilişkileri ne düzeydedir?

1.2. Sayıltılar

- OSB tanılı çocukların hastane raporlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılacaktır.
- Ebeveynlerin veri toplama araçlarını nesnel olarak doldurdukları varsayılacaktır.

1.3. Sınırlılıklar

- Araştırma 30-62 ay aralığındaki 20 OSB olan çocuk ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma veri toplama süreci 10 dakikalık serbest oyun bağlamında ebeveyn – çocuk etkileşimi ile sınırlıdır.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde; iletişim, dil, dilin bileşenleri, kullanım bileşeni ve iletişim işlevleri, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve OSB olan çocukların iletişim ve etkileşim özellikleri açıklanmakta, daha sonra ebeveyn-çocuk etkileşimi ve iletişim işlevlerine yönelik yapılan araştırmalara değinilmektedir.

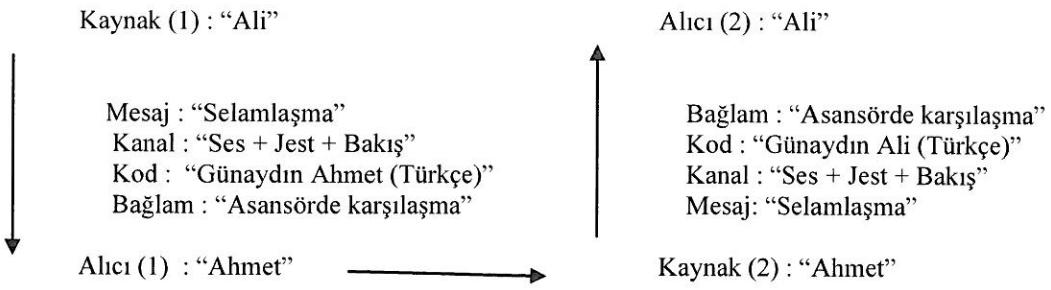
2.1. İletişim

İletişim kelimesinin karşılığının İngiliz dilinde karşılığının *communication* olduğu ve Latince *communis* kökünden diğer dillere geçmiş olduğu ifade edilmekte (Oskay, 2017, s. 23), çoğunlukla sadece kişiler arası bir mesele olarak kabul edilen iletişim kavramının, Latince karşılığı olan *communication* sözcüğünün toplumsallaşmış olma anlamını da içermesi gerektiği ve bu anlamın dikkate alınması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Çağdaş, 1997, s. 17) Toplumsallaşmış olma olgusu ise, biyolojik yapımız dışında, insanların yaşamlarını sürdürmelerini sağlayan ya da yaşamlarını sürdürmelerinde kullanılan her şeyi kapsamaktadır (Erkman-Akerson, 2016, s. 175). Bu durumda bütün kültürel ögeler, iletişimin gereksinimi içeriğinde ele alınmakta, selamlaşmadan sanat türlerine kadar geniş bir yelpazedeki toplumsallaşmış insan davranışlarının, iletişim sağlamada kullanıldığı ve bunun kültürü yansıttığı belirtilmektedir (Erkman-Akerson, 2016, s. 39). Toplumsal ürün olan kültürel ögelerin bir iletişim aracı olduğu, iletişimin meydana gelmesi için ise; ses, sözcük, sembol, resim, figür, hareket gibi bir çok aracın kullanılması ve bu araçlarla iletilen mesaja iletişimin paydaşlarının ortak anlamı vermesinin önemi vurgulanmaktadır (Kızılçelik ve Erjen, 1994'den aktaran Çağdaş 1997, s. 13).

İletişim; bilgi, duygu ve düşüncelerin, jest, mimik, konuşma veya medya araç gereçleri gibi çeşitli yollarla, bir bireyden diğer kişilere aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2009, s. 12). Oskay (2017, s. 23)'a göre *iletişim* "Birbirlerine; ortamlarındaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişmeleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran; aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce ve duygu bildirişimleridir." İletişimin sadece insanlar arasında değil, hayvanlar ve yapay zekalar arasında da ortaya çıkabildiği ve karşılıklılık esasına dayandığı vurgulanmaktadır. Tek yönlü bir aktarım söz konusu olduğunda bunun

enformasyon, karşılıklı mesaj iletimi olduğunda ise bu durumun iletişim olduğu belirtilmektedir (Çağdaş, 1997, s. 18). İletişim karmaşık bir süreç olarak ele alınmakta ve bu karmaşık sürecin insan davranışlarının da karmaşık hale gelmesine neden olduğu ifade edilmektedir. İletişimin karmaşık içeriğinde; süreç, etki, düşünce, haber, duygu, ifade biçimi, mesafe, anlam gibi bir çok kavramın olduğu ve karmaşık bir hale gelmesinde insanın değişen ve artan ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekliliğinden bahsedilmektedir (Günay, 2013, s. 49).

İletişim bir kavram olarak ele alındığında ise bazı temel ögeleri içermekte ve bu ögelerle bütünselleşmektedir. İletişimin temel ögeleri, kaynak, mesaj, alıcı, kanal, kod ve bağlamdır. Bunlardan ilki olan *kaynak* iletişimi başlatan kişidir, diğeri *mesaj*dır ve mesaj; iletilen şey, bunun tarzı ve içeriğidir. Üçüncü öge olan *alıcı* ise diğer kişidir. Alıcı gönderilen mesajın kodlarını çözümler ve anlamlandırır, kaynağı anlamaya çalışır. Dördüncü öge ise, *kanal*dır; kanal ise, mesajın iletildiği, ses, yazı, görüntü, hareket vb. gibi araçlardır. Beşinci öge *kod*dur, kod kaynak ile alıcı arasındaki uzlaşıma dayalı sistem olan dildir. Bu unsurların olduğu ortama ise *bağlam* denilmektedir (Özkan, 2009, s. 13-21). Örnek bir iletişim akışı Şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1 *İletişim akışı (Özkan, 2009 ve Oskay, 2017)*

Bir fenomen olarak insanların geliştirmiş olduğu en kapsamlı ve gelişmiş iletişim sistemini olan dil (Erkman-Akerson, 2016, s. 40; Özkan, 2009, s. 13-21), bireylerin; izlenim, düşünce, algı, istek, ret, beklenti, duygu ve deneyimlerini başkalarına aktarmaya yarayan uzlaşıma dayalı bir kodlama sistemi olarak ifade edilmektedir (Erkman-Ekerson, 2016, s. 36). Dil işlevi açısından; sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda düşünme aracı olarak da önemlidir (Chomsky, 2012, s. 102-103).

Bu araştırmanın amacı açısından dil, iletişim işlevi açısından ele alınılacak; edinimi ve gelişimsel seyrine değinilecektir.

2.2. Dil Gelişimi

İnsanların dili öğrenmek için doğuştan bir kapasite ile dünyaya geldiği, küçük farklara rağmen dilin insanlığın ortak bir özelliği olduğu ve farklı kültürlere rağmen gelişiminin evrensel olduğu ifade edilmektedir (Chomsky, 2012, s. 66). Dilin temel işlevinin *iletişim gereksinimini karşılamak* olduğu ve toplumsal bir olgu olarak bu gereksinimden doğduğu; fakat, iletişim işlevinin yanı sıra; *bilincimizin farkında olma, düşünce geliştirme ve bilgiyi koruma, saklama, aktarma işlevlerini* de evrimsel süreçte insanın edindiği belirtilmektedir (Erkman-Akerson, 2012, s. 33-69). İletişim gereksiniminden başladığı belirtilen dilin farklı tanımlamaları alanyazında çeşitli kapsamlarda yapılmaktadır.

Bu tanımlardan birisi, "Dil, anlamlı yapıları ifade etmek için, toplumlarca paylaşılan, rasgele seçilmiş ama gelenekselleşmiş, kullanımları kurallara bağlı olan semboller sistemi" (Ege, 2006, s. 4) şeklinde yapılmıştır. Bir başka tanıma göre ise "dil, bilgi iletmeyi düzenleyen bir dizi kurala göre birleştirilmiş bir dizi karmaşık sözel simge" olarak tanımlanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010, s. 165). Dilin tanımlarında, uzlaşıma dayalı, rastgele ama zamanla kurallaşan kodlama sistemi ve daha çok iletişim gereksinimi işlevi öne çıkmaktadır. Bu iletişim işlevlerinin, kodlama sisteminin ve kurallı yapının çocuklar tarafından edinimi için bir süreç ve bazı koşullar gerekmektedir.

Doğuştan dil yetisiyle gelen insan, henüz yaşamın ilk yıllarında dil edinimini büyük ölçüde sağlamaktadır. Bir süreç olarak yaşamın ilk yıllarında, dil edinim için bir çok koşul ve bağlam olması gerekmektedir. Dilin edinimi için, sosyal değiş tokuşların önemli bir bağlam olduğu, bunun yanı sıra, yetişkinlerin model olması, çocuğun ses ve sözcükleri tekrar etmesi ve ayrımlı pekiştirmeler yoluyla edinimin kolaylaştırıldığı belirtilmektedir (Howard, Williams ve Lepper 2011, s. 148-149). İnsanın; dil edinimi ve becerisi ilerleme seviyesinin, sosyal hayata katılmada bulabildiği imkanlar ölçüsünde olduğu vurgulanmaktadır (Oskay, 2017, s. 19). Dil, bilişsel olarak üretilen seçenekler arasından kişinin yaşantılarına uygun olanı seçmesi, uygun olmayanı ise elemesi şeklinde edinilmekte ve çeşitli aşamalardan geçtikten sonra kararlı hale gelmektedir

(Chomsky, 2012, s. 28). Dil ediniminin nasıl olduğunu açıklayan farklı yaklaşımlar, kuramlar söz konusudur.

Kısa bir süre içerisinde çocukların dil edinimini sağlamalarını açıklayan yaygın kabul gören iki kuramdan bahsedilmektedir. Bunlardan ilki; bilişsel yaklaşım ve dilbilimini birleştiren *psikolinguistik* kuram, diğeri ise; davranışçı ve sosyal öğrenme yaklaşım ilkelerini benimseyen *öğrenme* kuramıdır. Psikolingüistik kuram, temel varsayımını doğuştan gelen yeteneklerle açıklamaktadır, gerekçe olarak ise NGG çocukların yaşamlarının ilk üç yılında çeşitli evrelerle dilin temel kazanımlarını hızlı bir şekilde edinmesini göstermektedir. Özellikle, dil öncesi dönemdeki seyrin, NGG çocuklarda olduğu gibi işitme yetersizliği olan çocuklarda da benzer şekilde seyrettiği ifade edilmektedir (Baştürk, 2013, s. 6-10). Psikolinguistik kuram aynı zamanda üretme kuramı olarak da adlandırılmakta ve temel dayanağını, insan bebeklerinin dil edinimine yönelik çok güçlü bir yatkınlıkla, nörolojik bir gizilgüçle doğduğu yargısı üzerinde oluşturmaktadır. Aile ve çevresel etkilerden bahsetmemektedir. Öğrenme kuramı ise, ailenin ve çevrenin etkili olduğunu belirtmekte, sözcükleri anlamlandırmakta ve dilin kullanımında, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve taklidin önemli öğrenme süreçleri olduğunu ileri sürmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s. 185-211). Bu süreçte öğrenme kuramı, psikolinguistik kuramın doğuştan gelen yeteneğin nasıl şekilleneceği (Günay, 2013, s. 37) konusunda eksik kalan öğrenme süreciyle ilgili boşluklarını doldurmakta ve psikolinguistik kuramın bahsettiği, doğuştan gelen potansiyelin nasıl ortaya çıktığı ve evrensel aşamaların nasıl gerçekleştiği (klasik-edimsel koşullanma ve taklit) sorunsalına cevap verdiği düşünülmektedir.

Dil ediniminde gelişimsel gerilik yaşayan çocukların dil açısından gelişim seviyesinin belirlenmesi, desteklenmesi ve gelişimsel takip açısından dilin gelişimsel seyri önem taşımaktadır. Dilin gelişimsel seyri incelendiğinde, çocukların dili evreler halinde öğrendikleri, ilk aşamanın ağlama aşaması olduğu ve iki aylık oluncaya kadar devam ettiği, bu evrede, ağlamanın yanı sıra, geğirme, öksürme, inleme, hapşurma gibi istemsiz hareketlerin ortaya çıktığı ve ebeveynlerin bu sesleri anlamlandırarak çocuklara tepki verdikleri belirtilmektedir (Baştürk, 2013, s. 5-7). Anadil ediniminin kendiliğinden gelişen, aşamalı olarak gözlenen bir süreç olduğu, bebeklerin altı aylık olana kadar, etrafında duydukları anadillerine mahsus sesleri diğer seslerden ayırt edebildikleri ifade edilmektedir (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 14-24). Bebeklerin benzer insan seslerini, farklılaşan diğer seslere göre daha iyi ayırt edebildikleri ifade edilmektedir (Gander ve

Gardiner, 2010, s. 185-211). Örnek olarak, çocuğun birincil yakınlarından olan baba ile etkileşiminde ortaya çıkabilecek dil edinimi şu şekilde ifade edilmiştir: Bebeğin mırıldanmaları ve bakışları babaya doğru olduğunda, babanın coşkulu davranışları, bebeği tutup kaldırması ve bebeğe yönelik konuşmaları olabilir. Birkaç denemeden sonra, bebeğin babasına yönelttiği gelişigüzel mırıldanmalar ve bakışlar, istikrarlı bir şekilde uyumlu tepkiler almasıyla devam etmektedir. Bebek babasının oluşturduğu tepkilerle beraber, sesleri ve bakışları birleştirmeye başlamaktadır. Böylelikle bebek kaldırılmak istediğinde, bakışlarını babasına yöneltmeyi ve sesler üretmeyi öğrenir. Bu sesler gitgide daha istikrarlı hale gelir ve babasına seslenmek için tek bir ses kullanır, bu da "baba" kelimesi olur. Zamanla kesinleşmiş sesler ve jestler; kesinleşmiş nesneler, olaylar ve sembolik olan davranışları temsil etmeye başlamaktadır (Wetherby ve Prizant, 1989'den aktaran Franko, 2008, s. 19-20).

Anadilin edinimine yönelik evreler evrensel olmakla beraber, tanımlamaları ve evre içerikleri, çeşitli araştırmacılara göre farklılaşmaktadır. Dil edinim evrelerine bir örnek Tablo 2.1.'de verilmiştir. Dilin edinim aşamaları, dil öncesi dönem ve dil dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır (Aral, 2011, s. 168-169). Dil öncesi dönemde; çocukların, görsel ve işitsel bilgiye dikkatini yöneltme becerisini, jestleri ve sesleri taklit etme becerisini, nesne devamlılığını geliştirmesini, sıra alma becerisini, neden-sonuç ilişkisini anlama becerisini, temel iletişimsel jestler kullanma ve işitilen kelime ile bu kelimenin anlamını ilişkilendirme becerilerini kazanması beklenmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu 2010, s.159-169) Dil öncesi dönem evreleri; "ağlama", "gığıldama" veya "ünlüleşme", "mırıldanma", "mırıldanmanın tekrarı", "başkalarının seslerini taklit dönemi" ve "ses-sözcükler dönemi" olarak aşamalandırılmaktadır (Aral, 2011, s. 170; Baştürk, 2013, s. 4-5; Ülke-Kürkçüoğlu, 2010, s. 158). Bu dönemde işaret dilinin ve jestlerin geliştiği ifade edilmektedir (Baştürk, 2013, s. 5). Dil dönemi genel olarak; çocuk gelişiminde, tek sözcük dönemi, iki sözcüklü ifadeler dönemi, üç ve daha fazla sözcüklü ifadelerin kullanımı, dilbilgisi kurallarına uygun konuşma dönemi olarak alan yazında yer almaktadır (Aral, 2011, s. 170).

Dil gelişiminin tipik seyri bu şekilde iken, bazı çocuklarda atipik örüntüler ortaya çıkabilmekte ve bu durum çocukluk çağında en çok rastlanılan gelişimsel bozukluk olarak belirtilmektedir. Dil bozuklukları tanımının daha çok tipik gelişimden farklı olan çocuklar için kullanıldığı ve dilin bileşenlerinin biçim, içerik ve kullanım alanlarının

birinde ya da birden fazlasında bozukluklara rastlandığı belirtilmektedir (Çevik, 2017, s.65).

Tablo 2.1. *Aitchison'un anadil edinim evreleri (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 14-24)*

Evre	Başlama Yaşı
Ağlama	Doğum
Cıvıldanma /Mırıldanma	6 hafta
Çağıldama	6 ay
Ezgi (entonasyon) Yapılarının Edinimi	8 ay
Tek Sözcükten Oluşan Cümleler	12 ay
İki Sözcükten Oluşan Cümleler	18 ay
Sözcüklere Getirilen Ekler	2 yaş
Soru ve Olumsuz Cümleler	2 yaş 3 ay
Karmaşık veya Az Kullanılan Yapılar	5 yaş
Yetişkin Konuşması	10 yaş

Bu araştırmanın çalışma grubundaki OSB olan çocuklarda, dil gelişiminde yaşanan sorunların tanısal belirleyici olduğu alanyazında belirtilmektedir (Aksoy ve Şahin, 2016, s. 237-244). Fakat daha fazla atipik örüntü sergiledikleri (Ege, 2006, s. 7; Ökçün-Akçamuş, 2016, s. 182) dilin kullanım bileşeni ile biçim ve içerik bileşenleri genel hatlarıyla sonraki başlıkta açıklanacaktır.

2.3. Dilin Bileşenleri

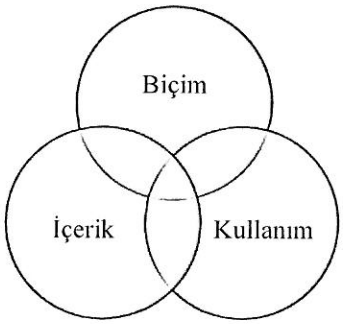
Dilin ve dil ediniminin daha etkin bir şekilde anlaşılması için dilin temel bileşenlerinin ve bu bileşenlerin alt bileşenlerinin burada tanımlanmasının yerinde olacağı düşünülmüştür. Böylece, araştırmanın amacının ve araştırmanın değişkenlerinin daha iyi anlaşılması için gerekli olan teorik temel burada ifade edilmiş olacaktır.

Bloom ve Lahey (1978, s. 22) dilin bileşenlerini, biçim, içerik ve kullanım olarak ele almış ve dilbilgisi ve yeterliliğinin, bu üç bileşenin entegrasyonuyla ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu üç bileşenin ilişkisi Şekil 2.2.'de verilmiştir.

Şekil 2.2.'de gösterilen temel bileşenlerin, alt bileşenleri söz konusudur ve bu üç temel bileşenin alt bileşenleriyle beraber açıklanmasının kavramların anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıda ayrıntılı olarak ele alınacak bileşenlere ait özet Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Dilin biçim bileşeni; (a) ses bilgisi (fonoloji), (b) biçimbirim (morfoloji) ve (c) söz dizimini (sentaks) içermektedir. Ses bilgisi (fonoloji), bir dildeki seslerin yapısı, dağılımları ve sıralanmalarını biçimlendirmeyi ve seslerin hangisinin kelimeler

içerisinde bir araya geleceğinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Biçimbirim (morfoloji) ise, dildeki anlamlı kelimelerin en küçük parçası (morfem) olarak tanımlanmaktadır. Kelime tek başına bir biçimbirim olmakta, aldığı ekle beraber iki veya daha fazla biçimbirim (morfem) olarak ifade edilmektedir. Söz dizimi (sentaks) ise, cümle içerisinde sözcüklerin dizimiyle ilgili kuralları olarak tanımlanmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2010, s. 158)



Şekil 2.2. *Dilin biçim, içerik ve kullanım ilişkisi (Bloom ve Lahey, 1978, s. 22)*

Dilin içerik bileşeni (semantik); isim, eylem, sıfat, zamir, bağlaç gibi sözcük ve sözcük birleşimlerinin anlamlarını ilgilendiren kuralları içermektedir. İnsanların, sözcükler ile bu sözcüklerin ifade ettiği anlamlar arasındaki ilişkiyi kavramaları dilin içerik kısmıyla ilişkilendirilmektedir. Fikir, kavram, duygu, olay ve süreçlerin sözcüklerle nasıl ilişkili olduğu, sözcükler ile kastedilenler arasındaki keyfi ve sembolik ilişkinin anlaşılmasını içerdiği vurgulanmaktadır (Polloway, Patton ve Serna, 2014, s. 73-76).

Kullanım bileşeni (pragmatik) ise; ilk olarak iletişim işlevi olarak ifade edilen talep etme, düşünce bildirme, bilgi aktarma, öğrenme, başkalarının davranışlarını düzenleme (Çiftçi, 2006, s. 6), yorumlama, problem çözme, bilgi isteme, gereksinim bildirme, dikkat çekme davranışlarını, ikincisi ise bağlam olarak ifade edilen dilsel ve dilsel olmayan etkinin kullanımı olarak ele alınmakta ve sosyal etkileşim için farklı kişi ve durumlarda kullanım tarzını belirleyen kuralları kapsamaktadır (Bloom ve Lahey, 1978, s. 4-23; Ege, 2006, s. 4-5; Alev, 2011, s. 6-10).

Dilin bilimsel olarak incelenmesinde iki temel yaklaşımın söz konusu olduğu ve bunların dilin biçimsel ve işlevsel yapısıyla ilgilenen yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir. Biçimsel yaklaşımın, seslerin, sözcüklerin, eklerin, söz dizim kurallarının yapısıyla ilgilendiği, işlevsel yaklaşımın ise, daha çok dilin iletişim

işlevleriyle ilgilendiği ifade edilmektedir (Erkman-Akerson, 2016, s. 95-98) Araştırma amacımız dilin işlevsel yapısıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda dilin kullanım bileşeni ve iletişim işlevleri sonraki bölümde ayrıntılı açıklanmıştır.

Tablo 2.2. *Dilin bileşenleri (Howard, Williams ve Lepper 2011, s. 149-159)*

Biçim	İçerik	Kullanım
Fonoloji: Konuşma seslerinin gelişimi *Sentaks:* Sözcüklerin dizimi ve cümlelerin yapısal özellikleri *Morfoloji*: Sözcüğün en küçük anlam içerikli parçası	*Alıcı Dil:* Anlama *İfade Edici Dil:* Kullanılan sözcükler ve cümle yapıları	Konuşma eylemleri Sosyal Bağlam İletişim işlevleri Sıra alma Varsayımlar

2.4. Dilin Kullanım Bileşeni

Kullanım bileşeni, edimbilgisi, pragmatik alan gibi adlarla da alanyazında yer almaktadır. Çalışmamızda kavramsal olarak *Kullanım bileşeni* ifadesi tercih edilmiştir. Dilin kullanım bileşeninde; neyin, niçin, hangi amaç ve niyetle, hangi durum ve koşullarda üretildiği önemlidir (Erkman-Akerson, 2016, s. 107). Dilin kullanım bileşeninin, işlevler ve bağlam olmak üzere iki boyutu vardır. İşlevler, bireylerin niçin konuştuğu sorunsalıyla; bağlam, iletişimin üretileceği sosyal durumla ilgilidir (Bloom ve Lahey, 1978, s. 20). Kasher ve Meilijon (2006, s. 9-10) kullanım bileşeninin; iletişim işlevleri açısından; bilgi, iddia, soru, talep etme, emretme, tebrik etme, bildirme olduğu; sohbet içinde ise, sohbette söz alma, konuyu sürdürme, sohbette düzeltmeler yapma gibi durumları ifade ettiğini belirtmektedirler. Bağlam açısından ise; dilin kullanım bileşeni; nezaket, dinleyicinin anlayacağı şekilde ses tonunu ayarlayarak konuşmak, sıra beklemek, beden dili ve yüz ifadesi gibi sosyal bağlama ilişkin kural ve ögeleri olarak ele alınmaktadır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014, s.155).

Dil kullanımı için önemli bir geçiş olan ilk çalışma 1970'lerde erken dönem normal gelişim gösteren çocukların dil ediniminin incelenmesi ile başladığı ve üç evreli modelde seyrettiği belirtilmektedir. *İlk evrenin*, etkisel evre olduğu ve çocuğun davranışının bakıcının davranışında etki yaratması şeklinde açıklandığı ama çocuğun bu iletişimde fiilen bir niyeti (amacı) olmadığı belirtilmiştir. Çocuğun ağlarken ebeveynin onu tutup kaldırması buna örnek olarak verilmiştir. Bununla birlikte, yetişkinin tutup kaldırmasının amaca hizmet etmesi için, çocuğun ağlamayı bitirmesi gerektiği vurgulanmıştır. *İkinci evrenin* ise, eyleyicilik evresi olduğu belirtilmiş ve çocuğun, bakıcıya karşı, ses veya işaretle anlamlı iletişim içeren bir eylemi, amaçlı olarak

kullanmaya başlaması şeklinde açıklanmıştır. Çocuğun süt dolu bardağı içmek istemenin belirtisi olarak işaret etmesi bu evreye örnek olarak verilmiştir. *Üçüncü evrenin*, düzsöz evresi olduğu belirtilmiştir. Çocuğun bu evrede, öğrendiği ve kendi oluşturduğu kelimelerle konuşmak gibi sembolik iletişimleri kullanmaya başlaması şeklinde açıklanmıştır. Davranışın sembolik olması için, anlamlı bağlamlardaki, durum, istek, olay veya nesnenin temsil edilir bir şekilde istikrarlı bir şekilde kullanılmasının esas olduğu vurgulanmaktadır (Franko, 2008, s. 18).

İletişim amaçlı jestlerin, bazen ilgi çekmek, bazen bir şeye ikinci kişinin dikkatini çekmek ya da talep etmek için olabildiği, fakat jestlerin kullanımının amaçlı iletişime yönelik olup olmadığının tartışma konusu olduğu, bunu anlamak için; bekleme, ısrar etme, alternatif planlar geliştirme ölçütlerini karşılaması gerektiği ifade edilmektedir. Dil öncesi dönemde işaret kullanımın hem işiten hem işitmeyen bebeklerde aynı dönemlerde edinildiği vurgulanmaktadır (Baştürk, 2013, s. 5-7).

Dilin kullanımı, bağlam ve iletişim işlevleri ile ilgilidir. Aşağıda Tablo 2.3.'te belirtildiği gibi dilin kullanım boyutunda işlevler, kişisel ve etkileşimsel boyutlarda ele alınırken, bağlam, dilsel ve dilsel olmayan boyutlarda ele alınmıştır. Her ne kadar söylem aynı olsa da bağlama göre işlevler değişebilir ya da söylem farklılaşmasına rağmen işlev aynı olabilir. Genellikle bazı koşullar için oldukça farklı konuşmalar olsa da konuşanların söylemleri açısından aynı amaç güdülebilir. Örnek olarak; "Pencereyi kapat." , "Lütfen ayağa kalktığında pencereyi kapat." "Pencere açık kalmış." , "Çok üşüdüm." gibi söylemler, aynı işleve hizmet edebilmektedir. Dinleyiciyi çelişkiye düşürmeyen, iletişimde o toplumda şekillendirilmiş bazı rutin söylemlerin olduğu, kesin durumlar vardır. Söyleme şeklinin, mesajın temsil ettiği anlam, olay veya nesneden daha ileri bir etki gösterdiği veya söylemin ana gayesini temsil etmediği ifade edilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978, s. 19-21).

Tablo 2.3. *Dilin kullanım bileşeni (Bloom ve Lahey, 1978, s. 19)*

İletişim İşlevleri		**Bağlamlar**	
Kişisel	Etkileşimsel	Dilsel Olmayan	Dilsel
*Yorumlama	*Gereksinim bildirme	*Algı	*Taklit
*Ses oyunu	*Bilgi isteme	* Dinleyicinin ihtiyaçlarına adapte olmak	*Bilgi ekleme
*Problem çözme	*Dikkat çekme		*Soru (Daha önceki bilgilerle/söylemlerle İlişkili)

Dil, sosyal bağlamın anlaşılması ile kullanılmaktadır. İletişimin normal gelişimde farklı kaynaklarda farklı ay aralıklarında ortaya çıktığı belirtilmesine rağmen, genel olarak dokuz - on beş ay aralıklarında geliştiği kabul edilmektedir (Baştürk 2013, s. 5-7; Franko, 2008, s 21; Wetherby, 1986, s. 299). Sekizinci aydan itibaren önce nesne talep etme ve reddetmenin ilk iletişim işlevleri olarak ortaya çıktığı ifade edilmekte, sekizinci ve on beşinci aylarda, talep etme ve reddetmenin ardından yorumlama iletişim işlevinin çıktığı belirtilmektedir (Chapman, 2000, 50-51) Bebeklikten okul çağına kadar olan, Dilin Kullanım Bileşeninin Gelişimi Tablo 2.4'de verilmiştir. İki yaşından itibaren konuşmalarında kullanım davranışlarında artış gözlendiği, dört yaşından itibaren ise, karmaşık söylemlerini; yaş, cinsiyet, sosyal statü, gibi değişkenlere göre farklılaştırarak kullandıkları ifade edilmektedir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014, s.155). Çocukların kullanım bileşenine yönelik performansını belirlemek için farklı gözlem ve kayıt teknikleri ve ölçme araçları kullanılmıştır. Prutting ve Kirchner (1987, s. 105-119) altı farklı tanı grubunun karşılıklı konuşma örneklerindeki pragmatik parametrelerin seviyesinin değerlendirilmesi ve pragmatik protokolün betimleyici sınıflamasının kullanışlılığının test edilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, çocuk ve yetişkinden oluşan 157 katılımcı yer almaktadır. Bu çocukların 42'si dil bozukluğu olan, 42'si artikülasyon problemi olan, 42'si ise normal gelişim gösteren çocuktur. Yetişkinlerden 11'inin sol beyin hasarı, 10'unun sağ beyin hasarı vardır. Yetişkinlerden 10'u ise normal gelişimdedir. Veri toplamak amacıyla Prutting (1982) tarafından geliştirilen Pragmatik Protokol kullanılmıştır. 157 katılımcının 15 dakikalık serbest karşılıklı konuşma kayıtları alınmış ve kayıtların % 25 alınarak gözlemciler arası güvenirlilik yapılmıştır.

Sonuç olarak Pragmatik Protokolün hem normal hem de yetersizliği olan bireylerde kullanışlı olduğu, normal gelişim gösteren çocuk ve yetişkinlerde pragmatik davranışa uyumlu olmayan ortalamalanın %1'in altında olduğu, artikülasyon bozukluğu olan çocuklarda, mesajın açık ifade edilmesinde eksiklik olduğu; bunların da anlaşılırlık, akıcılık, ses niteliği, sesin şiddeti, ara verme süresi, yüz ifadeleri olduğu belirtilmektedir. Dil bozukluğu olan çocukların uygun pragmatik davranış yüzdelerinin artikülasyon problemi olan çocuklardan daha düşük olduğu, daha çok; doğruluk, tutarlılık, düzeltme alanlarında sınırlılık yaşadığı bulunmuştur.

Dil öncesi dönemde ortaya çıkan iletişim işlevleri bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.4 *Dilin kullanım bileşeninin gelişimi (Chapman, 2000, s. 51-52)*

Yaşamın ilk yılı: İletişimi keşfetme	• Vokalizasyonların ve jestlerin öngörülebilir etkisini keşfetme • Bütünsel yapısını konuşmacının duygusu ve iletişimsel niyetine göre haritalandırmak.
Yaşamın ikinci yılı: Erken dönem iletişim işlevlerinin ortaya çıkma düzeni	• Önce (8-15 ay) : Etkinlik veya nesne talep etme Reddetme Yorumlama İletişimsel oyunlar • Sonra (16-23 ay): Bilgi talep etme Soruları yanıtlama Yanıtları onaylama Tekrarlama • En son (24 ay ve üzeri) : Sembolik oyun Olmayan nesne ve durumları çağrıştırma Gerçeği saptırmak • Yaşamın ikinci yılındaki vokalizasyonların sıklığı: (10-12 Ay) 10 dakikalık serbest oyunda 25 vokalizasyon (13-18 Ay) 10 dakikalılık serbest oyunda 50 vokalizasyon (19-21 Ay) 10 dakikalık serbest oyunda 75 vokalizasyon
Okul öncesi dönem: Karşılıklı konuşma eylem kategorilerinin ilerlemesi	• Konuları (bahsedilenleri) öğrenmeye devam: 24 Ay- Tekrarlayarak 36 Ay- Yeni bilgi ekleyerek • Bir durumu açıklığa kavuşturmak için yanıt istemeyi öğrenmek • İsteme Biçimleri: (2-4 yaş) - Biçimlerdeki farklılık (4-7 yaş) - Nezaket işlevleri olan içeriklerin belirginleşmesinde farklılık (7 ve üzeri yaş) – Dinleyicinin görünüm işaretlerine sebep ekleme • Akranlara Oyunda Dil İşlevleri (3-7 yaş): Yönerge: Dilin bireyin kendisinin veya eylemlerinin izlenerek veya doğrudan yöneltilerek kullanımıdır (Sıklığı azalır). Yorumlayıcı: Dil, geçmiş ve şimdiki deneyimler üzerinde bildirimde bulunarak kullanılır (Sıklığı artar). İtici: Dil, empati ifade etmek ve hayali etkinlikler ve roller yaratmaya yönelik öngörücü durumlar olarak kullanır. İlişkisel: Dil, bireyin kendi vaziyetini sürdürmeye ve etkileşime yönelik kullanılır.
Okul çağı: Söylem kategorilerindeki bölümler	• Öyküler: Başlatma ve bitirme. Kahramanlar ve ortamlar. Sorun ve çözüm girişimleri. Engeller ve duygusal tepkiler. Olaylar arası bağlantı kurma. Zihinsel görünüm: Karakterlerin düşüncesi. • İmalı İletişim: Ne dinleyici ne de bilgilendirici özellikleri hesaba katmaksızın. Konuşmacının görünümünden bilgilendirici özelliklerin seçimi. Dinleyicinin görünümünden bilgilendirici özelliklerin seçimi. Muğlak zamirlerin açıklığa kavuşturularak kullanımı.

2.5. Dil Öncesi Dönemde İletişim İşlevleri

İletişim işlevleri; daha çok gereksinimler, iletişim amaçları ve konuşma nedenleri olarak tanımlanmaktadır (Alev, 2011, s. 6-10). Alanyazında; iletişim işlevi (*communicative function*) ve iletişim amacı (*communicative intent*) arasında bir ayrım yapılmaktadır. *İletişim amacı* konuşanın hedefini/niyetini temsil ederken, *iletişim işlevinin*, dinleyici üzerindeki etkiyi temsil ettiği ifade edilmektedir. Bu farka rağmen, var olan bir çok sınıflandırmanın, *iletişim amaçları ile işlevlerini* bir arada tanımladığı, buradaki farklı durum iletişim döngüsü açısından, kaynak ve alıcı kişi açısından değerlendirilmiştir. Kaynak kişinin, talep etme amacını, alıcı kişinin talep etme işlevi olarak yorumlaması, talep etme eylemini değiştirmemektedir. İletişim döngüsünün, başlatanın niyeti (*iletişim amacı*) ve ikinci kişinin anlamlandırmasına (*iletişim işlevi*) bağlı olduğu ifade edilmektedir (Wetherby, Warren ve Reichle, 1998, s. 1-14). Süreçte iletişim işlevlerine yönelik bir çok özel kategorinin, Bruner (1981, s.155-177) tarafından belirlenen geniş kategorilerden birinin içine dahil olduğu, *iletişimsel amaç* ve *işlevin* her ikisinin de aynı kategorilerin içinde tanımlanarak kullanıldığı belirtilmektedir. *İletişim işlevlerinin*, çocuğun kasıtlı bir şekilde, dinleyicinin mesajı alarak haberdar olması için, iletişim davranışı/aracı (göze bakma/bakış, ses ve jest ile) yaptığında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Franko, 2008, s. 1-14).

Bebeklerin eylemlerinin niyetli olup olmadığının kanıtı olarak 1) amaç gerçekleşinceye kadar davranışta ısrar etme, 2) amaç gerçekleşir gerçekleşmez memnuniyet ortaya çıkması, 3) aynı amaca ulaşmak için istikrarlı bir şekilde bir işaretin abartılı veya kısaltıcı yapılar olarak ritüelleştirilmesi ve 4) etkileşimde bulunulan kişi ve amaç arasında göz hareketlerinin birbiri ardına değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İletişim işlevi, ilk olarak söz öncesi jestler ve seslerle gösterilmekte ve daha sonra konuşmayı yordadığı ifade edilmektedir. Böylelikle çocukların kullandıkları iletişim işlevleri, dilin bileşenlerine ilişkin unsurları edinmelerine rehberlik ettiği belirtilmektedir (Wetherby, 1986, s. 296).

Alanyazında, iletişim işlevleri kategorileri farklılaşmaktadır. Bu çalışma kapsamında, 1974 yılından günümüze değin iletişim işlevlerinin farklı araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığı, nasıl açıklandığına yer verilecektir. Dil öncesi dönemde; bazı iletişim işlevleri ele alınmış ve dikkat çekme, ilgi arama, selamlama, vedalaşma, istek bildirme, reddetme, hoşnutluk/hoşnutsuzluk bildirme, yanıt verme olarak, Carter'ın iletişim işlevleri ise; etiketleme, tekrarlama, cevaplama, rica etme olarak,

aktarılmıştır (Keçeli-Kaysılı, 2006, s. 7-10). Tek sözcük döneminde ise, Halliday'ın işlevsel terimleri ele alınmış, araç işlevi, düzenleyici işlev, etkileşim işlevi, kişi işlevi, tanıma işlevi, düşsel anlatım işlevi ve bilgi sunma işlevleri olarak aktarılmıştır. Halliday'ın işlev sırasına göre araç, düzenleyicilik, etkileşim ve kişi işlevinin kollektif bir şekilde ortaya çıktığı, bilgi verme işlevinin de on beşinci ayda ortaya çıktığı ve yirmi birinci ayda tamamlandığı vurgulanmaktadır (Özer, 2012, s. 23-24).

İletişim işlevlerinin sınıflandırılmasında, dil öncesi dönem ile tek sözcük dönemi için belirtilen; Dore (1974), Bruner (1981), Wetherby (1986) ve Sigafoos (2000) tarafından oluşturulan kategoriler incelenmiştir. Bu araştırmacıların sınıflandırdığı iletişim işlevlerinin, betimsel tanımlamalarının ve açıklamalarının ile bu bölümde belirtilmesinin, iletişim işlevlerinin anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

İletişim işlevleri alanında ulaşılabilen ilk çalışma John Dore tarafından yapılan çalışmadır. Dore (1974, s. 345-348), dil öncesi dönemde tek sözcüklü yapıları tam olarak ifade etmenin tam gelişmemiş olmasına rağmen; çocukların; kişi, nesne ya da eylem isimlerini ya da , "merhaba", "iyi geceler" ve "hoşça kal" anlamlarına gelen özel ifade ediş biçimlerini, bazı iletişim araçları ile kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Bu dil öncesi iletişim araçları dört farklı yapı içerisinde ele almıştır. Bunlar; 1) çocuğun sözleri, 2) çocuğun dilsel olmayan davranışı (jestler ve yüz ifadeleri), 3) yetişkinin sözel ve sözel olmayan tepkisi ve 4) sözün bağlamında, nesne, nesneler ve kişilerin konumları gibi dikkat çeken ilişkili durumlardır. Çocuğun söyleminden öte neyi izah etmeye çalıştığı dikkate alınmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan İletişim İşlevleri Tablo 2.5'te ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bu iletişim işlevlerine yönelik betimsel tanımlar ise Tablo 2.6'da verilmiştir. Dore (1974, s. 343-350) ün çalışmasında NGG çocukların iletişim davranışları belirli periyotlarda incelenmiş ve ortaya çıkan iletişim işlevlerinden biri olan etiketleme işlevi, bir eylemi etiketleme olabileceği gibi bir nesneyi etiketleme şeklinde de ortaya çıkmıştır. Selamlama işlevi ise tipik bir konuşmayı sonlandırma sürecini de içermiştir (hoşçakal, güle güle, iyi geceler gibi). Uygulama ise, herhangi bir kategoriye net olarak atanamayan işlevsel söylem için kapsayıcı bir kategori olarak ele alınmaktadır. Yine NGG çocuklarla yapılan bir araştırmada, Eken (2008, s. 64-132) tarafından yapılmıştır ve 4-6 yaş aralığında NGG çocukların iletişim işlevleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 36-48 ay aralığında 21 çocuk, 48-60 ay aralığında 21 çocuk ve 60-72 ay aralığında 21 çocuk olmak üzere 63 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, doğrudan gözlem, dolaylı gözlem, içerik çözümlemesi ve

analizi yöntemleri kullanılmış, kreş ortamında video kayıtları her bir çocuk için eşit sürelerde alınmıştır. Dore'nin belirlediği iletişim işlevleri değerlendirmede esas alınmıştır. Sonuç olarak, yaş arttıkça iletişim işlevleri sergileme sıklığının arttığı, çeşitlilik açısından, dört yaş ve beş yaş çocuklarının en fazla talep etme iletişim işlevi sergilediği, altı yaş çocuklarda en fazla tanımlama ve betimleme iletişim işlevinin sergilendiği, ikinci sırada yine talep etme iletişim işlevini sergilediği bulunmuştur. Talep etme iletişim işlevi; bilgi, eylem ve izin isteme şeklinde alt başlıklarda incelenmiş ve üç yaş grubu da en çok eylem talep ettiği bulunmuştur. Yetersizliği olan çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında ise bunlardan biri Lichtert (2003, s. 43-56) tarafından yapılan işitme yetersizliği olan çocuklarla yapılan araştırmadır. Bu araştırmada işitme yetersizliği olan çocukların talep etme ve bildirim (yorumlama) iletişim işlevlerinin incelenmesi ve bu işlevlerin hangi iletişim araçları ile gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu on sekiz aylık – otuz aylık arası, normal gelişim gösteren işitme yetersizliği olan çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların işitme kayıpları ve bilişsel gelişimleri ölçümlenerek eşitlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Casby ve Cumpata'nın geliştirdiği, Dil Öncesi Dönemde Amaçlı İletişimin Değerlendirilmesi Protokolü (Protocol for the Assessment of Prelinguistic Intentional Communication-PAPIC) işitme yetersizliği olan çocuklara adapte edilerek kullanılmıştır. İşitme yetersizliği olan çocuklarda da talep etme ve bildirim (yorumlama) işlevlerinin özelleşmiş olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Genel olarak bildirim görevi gören iletişim işlevlerinin, talep etme görevi gören iletişim işlevlerine göre bir miktar daha gücünün az olduğu buna karşın kısa bir zaman diliminde, bildirimsel iletişim işlevlerinin büyük bir sayıda ortaya çıktığı görülmüştür. Aynı zamanda işitme yetersizliği olan çocuklarda dil öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklarla eşit sayılarda iletişim işlevi gösterme potansiyeline sahip oldukları ve veri toplama aracında görev davranışların yerine geçen özgün davranışlar gösterdikleri yeni bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

1980'li yıllarda, Wetherby ve Prizant (1989'den aktaran Franko, 2008, s. 19-20)'ın iletişim işlevleri ile ilgili bilinenleri, genişlettiği belirtilmektedir. Onlara göre; iletişim işlevlerini tesis eden öncül davranışlar vardır. Bu davranışlara örnek olarak; konuşana doğru dönme, çeşitlenen mırıldanmalar ve bir nesneye bir yetişkine (yetişkin ve nesne arasında gözlerini hareket ettirme) bakarak çocuğun bakışlarını değiştirmesi, verilmiştir. Bu işlevsellik, yetişkinin uygun tepki gösterici davranışlarına

Tablo 2.5. *Dore'nin İletişim işlevleri (Dore, 1974, s. 346)*

Temel Konuşma Kullanımı	Çocuk Sözleri	Çocuğun Dilsel Olmayan Davranışı	Yetişkin Tepkisi	Bağlamla İlişkili Özellikler
Etiketleme	Kelime	Yanıt beklemeksizin, yetişkinle iletişimsel temas etmeksizin nesne veya olayla ilgilenir.	Çoğu kez yok gibidir, ara sıra çocuğun söylemlerini tekrar eder.	Konumda bir değişiklik yok, çocuk dikkat çeken bir özelliğe odaklanmış durumda.
Tekrarlama/Yineleme	Kelime veya Bürünsel Yapı	Yetişkinle iletişimsel bir temas olmaksızın ve yanıt beklemeksizin kendi söyleminden önce yetişkinin söylemiyle ilgilenir.	Çoğu kez yok gibidir, ara sıra çocuğun söylemlerini tekrar eder.	Konumda bir değişiklik yok, çocuk söyleme odaklanmış durumda.
Yanıtlama	Kelime	Yetişkinle iletişimsel temasla beraber kendi söyleminden önce yetişkinin söylemiyle ilgilenir.	Çocuğun söyleminden sonra sıklıkla onaylayıcı biçimde tepki vererek çocuğun yanıtını bekler ve bir eylemde bulunabilir.	Söyleme odaklanma var, çocuğun yanıtı yetişkinin karşı tepkisini yönlendirmedikçe konumda bir değişiklik yok.
Eylem isteme	Kelime veya Bürünsel Yapı İşareti	Sıklıkla işaret edici jestler kullanarak, yetişkinle iletişimsel temas halinde yetişkinden yanıt/tepki bekleyerek nesne veya olayla ilgilenir.	Eylemde bulunur.	Hem çocuk hem yetişkin dikkat çekici bir özelliğe odaklanmış, çocuk veya nesnenin konumunda değişiklik var.
Yanıt bekleme	Kelime	Nesneyle ilgili jest kullanır, yetişkinle iletişimsel temas kurarak yanıt/tepki bekler.	Yanıtlayıcı söylemde bulunur.	Konumda değişiklik yok.
Seslenme/Çağırma	Bürünsel Yapı İşaretiyle Beraber Kelime	Yüksek sesle yetişkinin adını kullanarak, yetişkinle iletişimsel temas kurar ve yanıt bekler.	Çocuğu cevaplama ya da çocukla ilgilenme şeklinde tepki verir.	Çocuğun söyleminden önce yetişkin biraz uzak konumdadır, yetişkinin hal ve tavırlarında değişikliklerle uyum gösterir.
Selamlama	Kelime	Yetişkin veya nesneyle ilgilidir.	Selamlayıcı söylemle karşılık verir.	Konuşma durumu başlatma veya bitirmeye yöneliktir.
İtiraz Etme / Reddetme	Kelime veya Bürünsel Yapı İşareti	Yetişkinle iletişimsel temas halinde olarak, yetişkinin eylemine direnir ya da kaçınır.	Çocuğun hoşlanmadığı bir eylemde bulunarak konuşma başlatır.	Yetişkinin eylemi, bitirme ya da çocuğu engelleme üzerinedir.
Uygulama	Kelime veya Bürünsel Yapı	Yetişkinle iletişimsel temas halinde olmaksızın ve yanıt/tepki beklemeksizin belirli nesne veya olaylarla ilgilenir.	Tepkisiz kalır.	Bağlamın görünür durumuyla ilişkili olmayan söylem.

Tablo 2.6. *İletişim işlevleri betimsel tanımları (Dore, 1974, s. 347)*

İletişim işlevleri	Örnek Betimlemeler
Etiketleme	Çocuk oyuncağın gözlerine dokunmaktadır ve "göz" demektedir. Oyuncağın burnuna dokunduğunda "burun" demektedir. Bu esnada çocuk dili annesine yöneltmemiştir ve annesi de bir yanıt vermemiştir.
Tekrarlama	Çocuk bir yap-bozla oynarken, annesinin öğretmeniyle olan konuşmasına kulak kabartmakta ve annesinin kullandığı "doktor" kelimesini tekrarlamaktadır. Annesi ise, "Evet çok doğru, doktor" diyerek yanıtlamaktadır. Anne bu arada konuşmasına devam etmekte çocuk ise yap-bozuyla oynamaya devam etmektedir.
Yanıtlama	Anne bir köpeğin resmini göstererek "O ne" diye sorar, çocuk "hav hav" diyerek yanıtlar.
Eylem İsteme	Çocuk bir çiviyi deliğe sokmayı denemektedir. Başarılı olamadığında, annesine doğru bakar ve çiviyi parmaklarıyla tutarak sürekli, söylemler arası duraklayarak, "ıhhh ıhhh" der. Annesi bu durumu yanıtlar ve "Tamam" der.
Yanıt/Tepki Bekleme	Çocuk kitabı yerden kaldırır ve annesine bakarak (işaretle göstererek) "Kitap?" der, annesi "Evet çok doğru o bir kitap" diyerek yanıtlar.
Seslenme/Çağırma	Çocuğun annesi odadan diğerine geçerken çocuk yüksek sesle "anne" der (aniden yükselen alçalan seyirde sergilenir bir şekilde). Annesi çocuğa dönerek, "Bir kahve alıp geliyorum, hemen döneceğim" der.
Selamlama	Öğretmen odaya girdiğinde, çocuk "merhaba" der, öğretmen ona "merhaba" diyerek karşılık verir.
İtiraz Etme / Reddetme	Annenin dirençli bir şekilde, değişik seviyelerde bağrışlı söylemlerle çocuğa ayakkabısını giydirmeye yeltenmesine, çocuğun "Hayır" demesi.
Uygulama	Çocuk babası yokken "baba" der. Annesi genellikle bu söylemi yanıtlamaz.

bağlı olarak genişlemektedir. İletişim işlevlerinin gelişmesi için birkaç belirgin maksadın ortaya çıkması gerekir. Bruner (1981, s. 161) iletişimsel işlevleri bu belirgin maksatlarla kategorize etmiştir. Bunlar davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkattir. Wetherby ve Prizant (1989'dan aktaran Franko, 2008, s. 19-20) bu üç temel iletişim işlevinden meydana gelen alt işlevler Tablo 2.7.'de örneklendirmiştir. Wetherby (1986, s. 304) tarafından sınıflandırılan dil öncesi dönem iletişim işlevleri Tablo 2.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. *Wetherby ve Prizant tarafından önerilen iletişim işlevleri (Franko, 2008, s. 19-20)*

Kategoriler	Özel işlevler
Davranışsal Düzenleme	*Nesne veya eylem talep etme,* Nesne veya eylemi reddetme/itiraz etme
Sosyal Etkileşim	*Sosyal rutin talep etme, *Kişileri selamlama/vedalaşma, ?İzin isteme, *Kendini gösterme (ilgi), *İkinci kişilerin yaptıklarını onaylama / kabul etme
Ortak Dikkat	*Bir nesne veya olayla ilgili açıklama yapmak. *Nesne/eylem hakkında bilgi isteme. *Nesne veya eylem hakkında bilgi talep etmek

Tablo 2.8. *Normal gelişim gösteren çocuklarda dil öncesi dönem iletişim işlevleri* (Wetherby, 1986, s. 304)

Etkileşimsel	A)	Diğerlerinin davranışlarını bir çevresel değişiklik elde ederek düzenlerler
	1.	Nesne talebi
	2.	Eylem talebi
	3.	Reddetme
	B)	Diğerlerinin dikkatini kendi üzerlerine çekerler
	1.	Sosyal rutin isteme
	2.	Selamlaşma/Vedalaşma
	3.	Çağırma / Seslenme
	4.	Gösteriş yapma
	5.	İzin isteme
	C)	Diğerinin dikkatini doğrudan bir nesne veya olaya çekme
	1.	Etkileşimsel etiketleme
	2.	Etkileşimsel yorumlama /bildirme
	3.	Bilgi isteme
Etkileşimsel olmayan	A)	Uygulama ya da iç/dış uyaranlara tepki
	1.	Ünlem İfadeleri
	2.	Tepki İfadeleri
	3.	Odaklanmama
	B)	Kendi dikkatini bir nesne veya olaya yöneltme
	1.	Edimsel
	2.	Etkileşimsel olmayan etiketleme
	3.	Etkileşimsel olmayan yorumlama
	C)	Kendi davranışını kendinsin düzenlemesi
	1.	Kendini düzenleme

Tablo 2.8.'deki sınıflamaya göre iletişim işlevleri etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan işlevler olarak iki ana sınıfta ele alınmıştır. Daha sonra gelen araştırmacılarda erken dönemde ortaya çıkan iletişimsel işlevlerin çeşitliliğini araştırmaya devam etmişlerdir. Sigafoos (2000'den aktaran, Franko, 2008, s. 20) tarafından, ağır derecede dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalar üzerinden oluşturulan iletişimsel işlevleri Tablo 2.9.'da sunulmuştur.

Tablo 2.6., 2.7., 2.8. ve 2.9. incelendiğinde, iletişim işlevleri kategorileri araştırmacılara göre farklılaşmaktadır. Daha çok, talep etme, reddetme, yorumlama, yanıtlama ve sosyal içerik alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda; a) talep etme: ikinci kişiden, eylem, bilgi , yiyecek ya da nesneleri, söylemler ve eylemler kullanarak talep etme, b) reddetme: beğenmediği, istemediği nesne ya da yiyeceklerin geri çekilmesini ve ikinci kişi tarafından yapılan bir eylemin sonlandırılması söylem eylemler kullanarak sağlama, bildiği bir nesne, durum ya da eylemin ikinci kişi tarafından yanlış tanımlanmasını, söylem ve eylemler kullanarak yanlışlama, c) yorumlama (başlatma): bir durum, kişi ya da olayla ilgili, etkileşimi başlatmak amacıyla, ikinci kişiye söylem ve eylemler kullanarak bildirimde bulunma, açıklama

yapma, d) yanıtlama: ikinci kişi tarafından yöneltilen soruyu söylem ve eylemler kullanarak yanıtlama, ikinci kişinin istediği eylemi yapma ya da ikinci kişinin mevcudiyetinin ve yaptıklarının farkında olduğunu belirtmek amacıyla söylem ve eylemler kullanarak onları onaylama şeklinde tanımlanmaktadır (Bruner, 1981; Dore, 1974; Sigafoos, 2000'den aktaran Franko, 2008; Töret ve Acarlar, 2011; Wetherby, 1986). Yorumlama iletişim işlevi ile bildirme iletişim işlevi aynı tanımlarla kullanılmakla beraber bildirme, yorumlama kategorisinin içinde sergilenen bir iletişim işlevi olarak ele alınmaktadır (Franko, 2008, s. 20-21). Bu araştırmada, genel olan yorumlama ifadesi kullanılmıştır. İletişim işlevlerine yönelik yapılan incelemelerde, dil öncesi dönemde iletişim sağlanması için bebeklerin bazı eylemleri ya da davranışları ortaya koydukları belirtilmektedir (Dore, 1974, s. 330-346; Wetherby, 1986, s. 300-305). Bu iletişim davranışlarının, bakış ses ve jestlerle ortaya çıktığı görülmekte, bu anlamda iletişim işlevinin ortaya çıkması için kullanılacak iletişim araçlarının açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bir sonraki bölümde iletişim araçları (davranışları) ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Tablo 2.9. *Sigafoss'un iletişim işlevleri (Franko, 2008, s.20)*

İşlevler	Örnekler
Taklit	*Konuşmayı taklit etme *Baş Sallama (Evet / Hayır) *Omuz silkme *İşaret etme
Yanıt verme	*Kendisi ile konuşana tepki verme * Soruyu evet/hayır şeklinde yanıtlama
Yorumlama	*Memnuniyet veya hoşnutluk, * Üzüntü veya endişe, * Neşe, korku veya şaşkınlık *Acı veya rahatsızlık * Kızgınlık, isteksizlik veya yorgunluk ifade etme
Tercih Etme	*İki obje arasından seçme *Bir etkinliği, başlama ve bitişi tercih etme
Bilgi Talebi	*Birşeyler hakkındaki bilginin veya bireylerin ifadelerinin belirtilmesini talep etme
Eylem Talebi	*Giyinmek için yardım talebi *Oyunla ilgili yardım talebi *Tuvaleti kullanmak için yardım talebi *Birinin gelmesini talep etme
Nesne Talebi	*Sevdiği bir nesneyi isteme *Yemek için yiyecek isteme *Bir şeylerin daha fazlasını isteme *Televizyon veya müzik isteme
Reddetme/İtiraz Etme	*Hoşuna gitmeyen rutinleri reddetme * Yapmak istemediği eylemleri reddetme * *Beğenmediği şeyleri reddetme * Tercih ettiği oyuncağın elinden alınmasına itiraz etme * Yetişkinin etkileşimi durdurmasına itiraz etme
Dikkat Çekme	*Diğerlerinin ilgisini elde etme *Rahat etme arayışı * Kucaklanma/gıdıklanma talebi * Kendini gösterme
Sosyal Gelenekler	*Adına tepki verme * Başkalarıyla selamlaşma ve vedalaşma

2.6. Dil Öncesi Dönemde Kullanılan İletişim Araçları (Davranışları)

İletişim, sözel ve sözel olmayan (jestler, dil işaretleri, dil öncesi vokalizasyonlar veya kelimeler gibi) eylemlerin her ikisinin de diğer kişiye anlamlı bir mesaj iletmek

maksatlı kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Örneğin çocuğun bir nesneyi işaret etmesi, ses çıkarması ve iletişim partnerine bakış atması talep etmeye ya da o nesneye yönelik talep ya da yorumda bulunma arzusunu belirtmek olabilir. Abartılı el hareketleri ise yemek yemek istediği anlamına gelebilir. NGG çocuklarda iletişim araçlarının kullanımına hakim olması onların çok sözcüklü döneme geçmesinin referansı olabilir . Başlangıçta bu davranışlar doğal süreçte ağırlıklı olarak jestler olurken ilerleyen süreçte artan bir oranla jestlere dil öncesi sesler ve tek sözcüklü söylemler entegre olur. Böylelikle dil öncesi dönemde sergilenen iletişim işlevine yönelik eylemler, çocukların, iletişim işlevli ifade edici dil becerileri, esneklik ve kendiliğinden söylem üretme gelişimleri için aşama olmaktadır (Sandbank vd., 2017, s.1581-1585). İletişim araçlarının kullanımı iletişim işlevlerinin ortaya çıkmasını sağlamakta ve iletişim işlevlerini iletişim döngüsünde bir mesaj ögesi olarak düşünülürse, bu mesajın hangi kanal ile iletildiği iletişim döngüsünde vazgeçilmez bir durumdur. İşte dil öncesi dönemde bu kanal ögesi; ses, bakış ve jest iletişim araçları ile açıklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı OSB olan çocuklarda iletişim işlevlerinin incelenmesi olduğu için, çocukların iletişim kanalı olarak kullandıkları araçların (jest/ses/bakış) gözlemlenmesi oldukça önemlidir.

2.6.1. Jestler

Erken dönemde jestler önemli iletişim araçlarıdır. Jestler her ne kadar parmakla işaret etme ve elini ağzına götürerek içme eylemi yapma örneklerinde olduğu gibi sergileniş biçimleri açısından tanımlanmış olsa da işlevsel açıdan, biri (parmakla işaret etme) köpeğin durumunu yorumlamasına rağmen diğeri (elini ağzına götürerek içme eylemi yapma) su istemeye yönelik olabilmektedir. Jestler iki karakterde tanımlanmıştır: Eylem olan jestler ve niyetli iletişim olan jestlerdir. Jest eylemleri, parmakları, elleri, kolları, yüzün belirgin bölgelerini (yemek için ağız şapırdatmak gibi) ve bazen vücudun tamamını (atçılık oynama hareketi) kapsamaktadır. Jestlerin iletişim açısından işlevsel olup olmaması da çocukların bunları bir mesaj iletmek için kullanıp kullanması üzerine temellenir. Jestler genellikle alıcı kişiye bakış ve göz kontağı ile seslendirme ile beraber kullanılır. Çocuklar bir jest ürettiğinde sıklıkla dururlar ve yetişkinin iletişimi kabul etmesini beklerler. Yetişkin yanıtlayıcılıkta başarısız olursa jesti tekrar edebilirler. Şayet jest anlaşılmaz ise, çocuklar fazladan işaretler ekleyerek

jestin iletişimsel işaretinin kabul edilmesini garantiye almış olurlar (Iverson ve Thal, 1998, s. 59-63).

Küçük çocuklarda, öncelikli olarak ortaya çıkan jestlere odaklanılmıştır ve bu jestlerin iki türü vardır. Bunlardan ilki gösterici jestler diğeri ise temsili jestlerdir. Gösterici jestler, bağlam içinde dışsal bir uyarıcıya yönelerek yapılan, işaret etmek, uzanmak ve vermek gibi davranışlarla ortaya çıkan jestlerdir. Gösterici jestler, yakın teması içeren yakınsak ve dokunma olmadan yapılan uzaksak jestler olarak ikiye ayrılır. İletişim işlevleri bakımından ise talep etme (istek) ve yorumlama (bildirim) işlevlerine hizmet etmektedir. Talep etme jestleri elde etmek için kullanılırken yorumlama jestlerinin ikinci kişinin dikkatini dışsal bir uyarana çekmek için kullanıldığı belirtilmektedir (Ökçün-Akçamuş, 2016, s.81-85). Gösterici jestlerin, gönderimde bulunmak gibi tek bir işlevi vardır ve bir nesne veya duruma dikkat çeker ya da belirtir. Bu jestler gösterme (nesneyi kaldırıp annenin görüş hizasında konumlandırmak) işaret etmeyi (parmağını ilgisini çeken bir nesneye doğru uzatmak), vermeyi (bir nesneyi başka bir kişiye transfer etmek-taşımak) ve ulaşmayı (arzulanan bir nesneye doğru kollarını uzatarak sıklıkla elini açıp kapama şeklinde yapması) kapsamaktadır. Her ne kadar sadece gönderimde bulunmak için olsa da sonsuz sayıda olay ve nesneyi gösterebilir (Çocuklar, bir kalemi, bir kişiyi, bir arabayı işaret edebilir, bir oyuncağa veya bir kitaba uzanabilir). Küçük çocukların farklı iki işlevsel yönde gösterici jestleri kullandıkları, bunların sırasıyla; ilk talep etme ifadeleri ve ilk bildirici (yorumlayıcı) işlevlerdir. İlk olarak talep etme işlevleri, gelişimde dokuzuncu ay civarında görülür ve istenen nesnenin edinimine hizmet eder. İlk bildirici (yorumlayıcı) işlevler, ilk talep edici işlevlerden sonra ortaya çıkar. Yetişkinin dikkatinin çekilmesi amacıyla bir nesnenin belirtilmesidir (işaret edilmesi). Arzulanan bir nesneyi elde etmektense, yetişkinin ilgilenmemesi durumunda, onun onayını elde etmeye yönelik olarak nesnelerin işaret edilmesidir. İşaret etme yetişkinle etkileşim başlatmak üzere kullanımını içerir (Iverson ve Thal, 1998 , s 59-63).

Temsili jestler ise nesne ile ilişkili jestler ve uzlaşıma dayalı jestler olmak üzere iki kullanım özelliği gösterir (Ökçün-Akçamuş, 2016, s. 82). Temsili jestler sembolik jestler olarak da isimlendirilir. Temsili jestlerin bir kısmı nesne ilişkili jestlerdir, gönderimde bulunulan şeyin kısmi görünüşünü temsil eder. Örneğin elleriyle kuş gibi çırpmak kuşu temsil eder. Bu jestler, elde bir nesne olmaksızın ya da nesne olarak üretilebilir. Örneğin içmek, elde bir kupa varken ya da el boşken de bildirilebilir. Buna

karşın boş elle yapılan jestler nadirdir ve bunlar iletişim amaçlı kullanım yönelimindedir ve dil gelişimiyle yakın ilişkilidir. El ile gönderimde bulunulan jestler iletişimin ilk döneminde ortaya çıkmaz. Çünkü bu jestler özel bir bilişsel bağlamda ortaya çıkma eğilimindedir. Özellikle nesnelerin bilindik bir kategorisinin yeni örnekleriyle karşı kaşıya kalındığında kullanılır. Örneğin özgün bir kupa verildiğinde çok küçük bir çocuk içme jesti üretebilir, kupayı dudaklarına götürebilir. Buna karşın onların bu durumu oldukça tartışmalıdır. Temsili jestlerin diğer kısmı ise kültürel uzlaşıma dayalı jestlerdir ve sosyal etiketler olarak kullanılır. Örneğin evet için başı aşağı yukarı, hayır için sağa sola sallamak vedalaşmak gibidir (Iverson ve Thal, 1998, s. 59-63).

2.6.2. Sesler

Bebek seslemelerinin işlev ve biçimi, belirli evrelerde düzenli bir sıra takip ederek gelişir. Basit düzeyde sesler olarak başlar ve daha sonra konuşmaya doğru evrilir. Bu iki alandaki (işlev ve biçim) evreler karşılaştırıldığında, başlangıcında benzerlikler vardır. Örneğin, çocuk ilk olarak cıvıldama evresine geçmesiyle, ilk tepkisel ses çıkarmaları aynı zamana denk gelmektedir. Aynı zamanda, çocuğun ilk doğal babıldamaları ile etkin ses çıkarma gelişimi aynı zamana denk gelmektedir. İki alanın paralel olarak gelişmesi bire bir aynı olacağı anlamına gelmemektedir. Tek bir iletişim işlevi, seslendirme türlerinden biri ile yerine getirilebilir. Aynı seslendirme türü, çeşitli iletişim işlevlerine de hizmet edebilir. Etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan bağlamlarda ortaya çıkan babıldamaların fonolojik özellikleri incelendiğinde bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir. Çocukların, konuşma öncesinde, bazı ses çıktılarını aynı iletişim işlevleri için kullandıkları ve bunun konuşma öncesinden konuşmaya geçişte rol oynadığı belirtilmektedir. Çocukların iletişim işlevlerinde bir farklılık olmamasına rağmen, bunu ses kullanımından sözcük kullanımına geçerek yapmaları yönünde bir gelişme söz konusudur (Stoel-Gammon, 1998, s. 94). Böylelikle, talep etme iletişim işlevini daha önceki aylarda nesnelere uzanarak ve ses çıkararak yaparken, ilerleyen aylarda yine talep etme işlevini, nesneyi işaret edip "ver" sözcüğünü kullanarak yapabilir.

2.6.3. Bakışlar (Bakış Atmalar)

Bebeklerin bakışlarını koordine etme becerilerinin iki - on dört ay aralığında geliştiği belirtilmektedir (Durukan ve Türkbay, 2008, s. 119). Bebekler, yaşamın ilk

yılında, dikkat paylaşımları örneklerine sahiptir ve diğerlerinin gözüne bakış atma yoluyla dikkat paylaşırlar. Daha sonra, bu bakış atmalar bakıcı ve çocuk arasında ortaklaşa yürüyen göz kontağı kurma sürecine evrilir. İkinci ayda, bebekler, görsel dikkatlerini çevredeki olay ve seslere yöneltme becerisi kazanırlar. Bebeklerin görsel odaklanmaları beşinci aydan altıncı aya kadar sosyal partnerlerinedir (örn., birincil bakıcılar). Bu aralıkta artık çevredeki nesnelere görsel odaklanır ve bakışlarını nesneler arasında değiştirirler. Altıncı dokuzuncu aylarda, bebekler, bakışlarını yetişkin ve nesne arasında ileri geri gezdirebilir. Bu bakış gezdirme, yetişkinin baktığının ne olduğunu görmeyi kapsayabilmekte veya yetişkinin baktığı yer olmaksızın çocuğun ilgisi izleme şeklinde sürebilmektedir. On iki aylık olunca, çocuklar, açıkça, talep etme ve yorumlama gibi pragmatik işlevler için kasıtlı göze bakış kullanabilirler. On sekiz aylık olduklarında ise, çevredeki kişiler ve nesnelere yönelik görsel dikkatlerini hünerli bir şekilde doğal görünümle yöneltebilirler (Franko, 2008, s. 22)

Özet olarak, bu üç iletişim aracından birinin kullanımı ya da ikisinin ya da üçünün koordineli kullanımından iletişim işlevleri ortaya çıkmaktadır (Iverson ve Thal, 1998 , s 62). NGG çocuklarda dokuz-yirmi dört ay aralığında ortaya çıkan iletişim işlevlerine uygun jest kullanımı Tablo 2.10.'da verilmiştir. Bu koordineli kullanımda ortak dikkat ortaya çıkmaktadır. Ortak dikkat ise, aynı dışsal durum üzerinde iki ya da daha fazla kişinin katılım sağlaması olarak tanımlanmaktadır (Töret, 2010, s. 21).

Ortak dikkat başlatma ve yanıtlama olmak üzere iki farklı şekilde gösterildiği ifade edilmektedir. Ortak dikkat davranışları göz kontağı ve jest kullanımını içermektedir. Diğerlerinin dikkatlerini gözlemleme de ortak dikkatin elemanlarından biri olarak gösterilmektedir (Töret, 2010, s. 21). Bruner (1981, s.155-176)'in iletişim işlevleri sınıflandırmasında yer alan ortak dikkat temel işlevi; bilgi isteği bildirme, davranış düzenleme temel işlevi; eylem isteme, reddetme, nesne isteme, sosyal etkileşim temel işlevi; sosyal rutin talep etme ve selamlaşma/vedalaşma olarak ortaya çıkmaktadır (Töret, 2010, s. 21).

Bu çalışmada; iletişim, dil, dilin bileşenleri, kullanım bileşeni, iletişim işlevleri ve iletişim araçları konuları kavramsal olarak ele alınıp ayrıntılı olarak açıklanmış ve alan yazındaki örnekler verilmiştir. Bu araştırmanın amacı OSB olan çocuklarda iletişim işlevlerini incelemek olduğu için, dilin kullanım bileşeninde yer alan iletişim işlevlerinin belirlenmesi için dilin kullanım bileşeninin değerlendirilmesi bilgisinin verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.10. *9-24 aylık çocukların iletişim işlevine yönelik jest gelişimi (Töret, 2010, s. 12-14)*

		İletişim İşlevine Yönelik Jest Kullanımı
Davranış düzenleme	9-12 AY	Reddetme:Vücudunu kullanarak reddeder.
		Reddetme: Nesneyi eliyle iter.
		Nesne isteme: Nesne istemek için eliyle işaret eder.
		Nesne isteme: Nesneye uzanır.
		Nesne isteme:Nesneyi istemek için yetişkinin eline dokunur.
		Eylem isteme: Eylemin tekrar olması için eylemde bulunur.
	12-15 AY	Nesne isteme: Nesneye bakar sonra yetişkine bakar tekrar nesneye bakar.
		Eylem isteme: Ellerini açıp kapatarak nesneye uzanır.
		Eylem isteme: Yardım almak için yetişkine nesne verir.
		Reddetme: Başını "hayır" anlamında sallar.
	15-18 AY	Nesne isteme: Nesneyi almak için elini açıp kapayarak uzanır.
		Eylem isteme: Diğerleri bir şeyler yapmak için işaret eder.
		Eylem isteme: Eli veya vücudu ile bir şeyler yapmak, yönlendirmek için yetişkin elini tutar.
Sosyal etkileşim	9-12 AY	İlgi arama: Dikkat çekmek için nesneyi gürültü çıkararak vurur.
		İlgi arama: Dikkat çekmek için vücut hareketlerini tutarlı kullanır.
		İlgi arama: Dikkat çekmek için yetişkin elini tutar.
		Sosyal oyunlar: Sosyal oyuna katılır.
		Sosyal oyunlar: Oyun esnasında yetişkin davranışını tekrar eder.
		Sosyal oyunlar: Sosyal oyunu başlatır.
	12-15 AY	Sembolik jesleri: Bay bay yapar.
		Sembolik jestler: Diğerlerinin el çırpmasını taklit eder.
		Sembolik jestler: Nesnenin işlevini gösterir.
		Sembolik jestler: Nesneyi kucaklar.
		Sembolik jestler: Heyecanlandığını ve başardığını gösterir.
		Sembolik jestler: Müzikle dans eder.
	15-18 AY	Sembolik jestler: Dudaklarını bir şey yeme anlamında şapırdatır.
	18-24 AY	İlgi arama: İlgi çekmeye çalışır. (Şımarıklık yapar)
		Sembolik jestler: Omuz silker veya ellerini yüzüne koyar. (Nereye gitti/Hepsi gitti)
		Sembolik jestler: Diğerlerine öpücük işareti yapar.
		Sembolik jestler: Parmaklarını dudağa götürerek "sus" işareti yapar.
		Sembolik jestler: Ellerini başının yanında toplayarak "uyuyor" işareti yapar.
		Sembolik jestler: Sohbetsel heyecan jestleri kullanır. (Çak vs.)
Ortak dikkat	9-12 AY	Görüş bildirme-Bilgi verme: Nesneyi gösterir.
		Görüş bildirme-Bilgi verme: Nesne verir.
	12-15 AY	Görüş bildirme-Bilgi verme: Nesneleri/olayları işaret eder.
	15-18 AY	Görüş bildirme-Bilgi verme: Yetişkinin isteğine yanıt olarak nesneyi gösterir.
		Bilgi isteme: Bilgi almak için nesne veya olayı işaret eder.
		Bilgi isteme: Yetişkinin isimlendirmesi için kitaptaki resmi gösterir.
	18-24 AY	Görüş bildirme-Bilgi verme: Sözcüğü doğrulama/onaylama jestleri kullanır. (Anlaşılmadığını düşündüğünde işaret ederek ses çıkarır.)

2.7. Dilin Kullanım Bileşeninin Değerlendirilmesi

Dilin değerlendirilmesinde normları esas alan, norm temelli ve çocuğun kendi performansını temel alan ölçüt bağımlı yaklaşımların kullanıldığı belirtilmektedir. Özellikle dilin kullanım (pragmatik) bileşeninde, norm temelli değerlendirmelerin çocuğun performansını yansıtmada yetersiz olduğunun düşünüldüğü belirtilmektedir.

Dil becerilerini değerlendirmede iki işlem türü söz konusudur. Bu işlem türlerinden biri taklit diğeri ise hedef davranışa yönelik değerlendirmedir. Taklit işlem türü; çocuğun söylenen ifadeyi tekrar etmesi yoluyla ölçümlenmesidir. Ancak bu durumun dilin kullanımına yönelik gerçek performansı yansıtmadığı belirtilmektedir. Hedef davranışa yönelik olan değerlendirme türünde ise, taklitte olduğu gibi tekrarlamak yerine çocuğun o dil yapısını kendiliğinden kullanacağı uygun bağlamı oluşturmanın gerekli olduğu ifade edilmektedir. Hedef davranışa yönelik değerlendirme işlemlerinden biri; hedef yapının istenilen örneğe benzer şekilde kullanımıdır. Örnek olarak; şimdiki zaman yapısının kullanımının değerlendirilmesinin hedeflendiği bir oturumda, uygulamacının sırasıyla üç resimli kartı göstererek; "çocuk uyuyor", "çocuk koşuyor", "çocuk ....." şeklinde boşluk bırakarak çocuktan tamamlamasını beklemesi, işlem süreci olarak verilmektedir. Bu değerlendirmeye yönelik başka bir işlem süreci ise, rol alma olarak belirtilmiş ve çocuğun yaşamında olan, öğretmen olmak gibi, bebeğin annesi olmak gibi farklı kimliklere bürünmesi istenerek çocuğun soru yapılarını kullanmasının istenmesi örnek olarak verilmiştir. Bir diğeri de çocuğun resimli öyküleri ve kartları anlatması şeklinde olabileceği, neyin değerlendirileceğine ilişkin düzenlenmiş oyunların da kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Çocuğun olumsuz ifadeleri kullanması için günlük rutin içinde sevdiği bir oyuncağın ortadan kaldırılması da "yok" ifadesini kullanıp kullanmadığını belirlemek açısından örnek olarak verilmektedir. Çocuklar için beklenmedik sürpriz durumların yaratılması da bu dil yapılarının değerlendirilmesi için örnek olarak verilmektedir (Acarlar, 2002, s. 123-124). Kullanım bileşeninin değerlendirilmesinde, çocuktan iletişim çıktısı olabilmesi için uygun bağlamların oluşturulması gerektiği, bu bağlamların serbest oyun ortamında olabileceği gibi yapılandırılmış bağlamlar şeklinde de ele alınılabileceği düşünülmektedir. NGG çocuklar için oluşturulan bu işlem süreçleri OSB olan çocuklar için de uygulanabilmektedir.

OSB olan çocuklarda da dil ve iletişimin değerlendirilmesinde, bir çok değerlendirme aracı kullanılmaktadır. Bu araçlardan biri Temel Dil ve Öğrenme

Becerilerinin Değerlendirilmesi (Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised-ABLLS-R) aracıdır. Uygulamalı Davranış Analizi temelli bir değerlendirme aracı olduğu ve işlevsel dil becerilerini ayrıntılı olarak değerlendirdiği belirtilmektedir (Parting, 2007'den aktaran Sucuoğlu, 2014, s.63). Bu araçtan yola çıkarak hazırlanan matriste, iletişim işlevleri ve bu işlevleri nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin davranışlar yer almaktadır. Örneğin; talep etme davranışının alt boyutları, yiyecek, nesne, etkinlik, dikkat, yardım talep etme olarak ayrı ayrı ele alınmış ve bu işlevlerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin davranışlar, birden fazla sözcük, tek sözcük, tek işaret, çok işaret, resmi işaret etme, jest, diğerinin elini kullanma, yakalama, ellerini sallama, ağlama gibi eylemler olarak belirtilmiştir. Bu araç ile, bir çocuğun nesne talep etme işlevinin, ağlama eylemiyle (aracıyla) gerçekleştiğinin belirlenmesi, öğretmenin belirli bir bağlamda çocuğu izleyip bu işlevi ve aracı/eylemi matrise kaydederek değerlendirmesiyle mümkün olabilmektedir (Sucuoğlu, 2014, s. 64-65).

Casby ve Cumpata'nın 1986'da geliştirdiği, Erken İletişim İşlevleri Derecelendirme Skalası (Casby ve Cumpata 1986'dan aktaran Lichtert, 2003, s. 43-50) ile küçük çocukların ve ciddi düzeyde dil sorunu yaşayan çocukların değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Skala, emir/talep (imperative) ve bildirim/yorumlama (declarative) olmak üzere, iki temel iletişim işlevine odaklanmıştır. Aynı zamanda bu işlevlerin hangi iletişim araç ve eylemleriyle kullanımına yönelik beş puan sistemli bir derecelendirme sisteminin Casby ve Cumpata (1986) tarafından oluşturulduğu ifade edilmektedir. Uygulama prosedürü olarak da, işlem iki kısma ayrılmış ve emir/talep (imperative) işlevi için on maddelik, bildirim/yorumlama (declarative) işlevi için on maddelik bir uygulama prosedürü hazırlanarak, değerlendirmenin yapılandırıldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, emir/talep (imperative) işlevi için uygulanan maddelerden bazıları, oyuncak topacı döndürerek çocuğa vermek, çocuğun önüne plastik boş bir konteynır koymak, bir oyuncağı çocuğun uzanamayacağı seviyede tutmaktır. Yine bildirim/yorumlama (declarative) iletişim işlevi için on maddelik bir uygulama prosedürü oluşturulmuş bu prosedürün maddelerinden bazıları, arabaları çocuğa doğru sürmek, çocuğa top yuvarlamak, bir bebeği beslemek, çocuğun çekiciyle kendi çekicini çarpıştırmak, çocuğun oyuncağını tutmak olarak belirtilmiştir. Bu iki işlemde, hem iki ana başlıkta iletişim işlevi yoğunluğu hem de bunları ne derece etkili iletişim araçları ile kullandığı belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Tablo 2.11'de Casby ve Cumpata'nın derecelendirme skalasının tanımları verilmiştir.

Tablo 2.11. *Casby ve Cumpata (1986) erken iletişim işlevleri için derecelendirme skalası (Lichtert, 2003, s. 44)*

PUAN	TANIM
0	Tepkisiz, iletişimsel davranış bulunmamakta. Sadece nesneye bakma ona yönelme veya ulaşma.
1	Nesne ve yetişkine doğru jest kullanma ya da işaret etme eyleminde bulunma. Gösterimsel bakışta bulunma. Nesneye ulaşmak için nesneye bakma ve yetişkin bakışlarını izleme.
2	Nesne ve yetişkine doğru, ses ile birlikte jest ya da işaret etme eyleminde bulunma. Jestler ve işaretler, yetişine ve sesine yöneliktir. Jestler ve işaretler nesne ve sesine yöneliktir.
3	Sözce kullanımı yetişkin ve nesneye yöneliktir. Sözce yanında jest kullanımı da olabilir. Sözce tam geleneksel kullanımda değil fakat eylem için tutarlıdır (Jargon gibi).
4	Geleneksel dil formunun kullanımı. Doğru kelime ve doğru ifade etmek şeklinde.

Araştırmanın temel amacı OSB olan çocuklarda iletişim işlevlerini belirlemek iken, ebeveyn çocuk etkileşiminde ortaya çıkan ebeveyn etkileşim tarzının çocukların ürettiği iletişim işlevleri ile ilişkisi de araştırma sorularından biridir. Bu nedenle, ebeveyn çocuk etkileşimi ve bu başlıkta etkileşimin iletişim işlevleri edinimine ilişkin açıklamalar bir sonraki bölümde yer alacaktır.

2.8. Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi

Ebeveyn çocuk etkileşimi, ikili bir süreç olarak ortaya çıkan sıralı davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma ek olarak karşılıklı bir etkileme oluşması da etkileşim kavramının temel bir özelliği olarak ele alınmaktadır (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000, s. 47-50).

Ebeveyn- çocuk etkileşiminin iletişim işlevlerinin ediniminin takip ettiği rota bakımında, yeni anlamların bir başka deyişle iletişim işlevlerinin tür olarak çeşitlenmesi ve kullanılan araçların jest, ses, kelime veya cümle yapısı olarak ilerlemesine katkısının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Normal iletişim davranışlarının yeni formlarının, çocuğun repertuarında hâlihazırda bulunan iletişim işlevleri ve ifade edilen anlamlarla meydana geldiği belirtilmektedir. Ebeveynin yanıtlayıcılığı burada çocuğun var olan formlarını daha gelişmiş bir hale getirme hem de çeşitlendirme açısından önemlidir. Etkileşim genel olarak; yeni ortaya çıkacak olan, motor, bilişsel ve sosyal

becerinin öncü hizmetleri olarak, belirli dil formlarının ortaya çıkmasını da destekler (Chapman, 2000, s. 33-34).

Bebeklerin anneleriyle etkileşimi ise bağ kavramıyla açıklanmakta ve daha çok duygusal bir süreç olarak ele alınmaktadır (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000, s. 47-50) sosyal bir varlık olarak bebeklerin, doğumdan itibaren sergiledikleri davranışlar ebeveynlerin davranışlarını etkilemekte olduğu belirtilmektedir. Nitekim, bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması noktasında, ebeveynlerin yaptığı davranışlarda çocukların davranışlarını etkilemekte ve bu etkileşimin önemini artırmaktadır (Arslan, 2016, s. 7-9) Bu önem daha çok çocuğun gelişimsel sürecini etkilemekte, oyun becerisinin gelişiminde, rehberlik eden, model olan, uyaran sağlayan, çocukla birlikte vakit geçiren ebeveynin olumlu etkisi olarak örneklendirilmektedir (Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015, s. 2). Annenin etkileşim tarzının ise, çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri ile ilişkili olduğu belirtilmiş, bu etkileşim tarzının ise , duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, başarı odaklı olma, yönlendirici olma, sıcak olma gibi etkileşimsel davranışlar olduğu ifade edilmektedir (Doğan vd., 2016, s. 80-83) Anne ve çocuk arasındaki bağlılık kalitesi, ebeveyn ve çocuk arasında gelişen etkileşimle ilişkilendirilmekte ve etkileşimin olumsuz olması durumunda sağlıklı bir bağlılığın gelişmesinde güçlük yaşanacağı vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2010, s. 23-238).

Hem çocuğun hem de ebeveynin, ebeveyn-çocuk etkileşim tarzını etkilediği, gelişimsel puanı yüksek çocuklara sahip annelerin daha çok çocuk merkezli olduğu düşük düzeyde başarı odaklı ve kontrol edici oldukları çocukların ifade edici dil becerileri arttıkça annelerin yanıtlayıcı oldukları, ifade edici dil becerileri düştükçe yönlendirici oldukları belirtilmektedir. Aynı zamanda annelerin uygun yanıtlayıcı etkileşim davranışlarının çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Diken, Topbaş ve Diken, 2009, s. 41-60). Etkileşimsel davranışların neler olduğu ve bu davranışların diğer alanlara etkisine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu süreçte Türkiye'de ebeveyn çocuk etkileşimini belirlemeye yönelik geliştirilen iki araca değinilecektir. Bu etkileşim gibi genel bir tanımın içeriğiyle beraber daha iyi anlaşılması için yapılacaktır.

Ceber (1998, s. 51-74) tarafından geliştirilen Anne Bebek Etkileşimi Gözlem Formu'nda (ABEGF) nda, annelerin etkileşim davranışları, *etkileşimi başlatma, tepki verme, öğretme, ilgi, kontrol etme, uzak durma olarak,* çocukların etkileşimsel davranışları ise *etkileşimi başlatma, tepki verme, etkileşimi sürdürme, olumsuz tepki,*

uzak durma ve *bağımlılık* olarak tanımlanmıştır. Diken (2009, s. 1-56), tarafından Türkçe Uyarlaması yapılan, Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ve Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonunda ise, *duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma, yaratıcı olma, kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma, duygusal ifade edici olma, başarı odaklı olma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı,* ebeveyn etkileşim davranışları olarak yer almaktadır. *Dikkat, devamlılık, katılım, işbirliği, başlatma, ortak dikkat, duygusal durum* ise çocuk etkileşim davranışları olarak yer almaktadır. Küçüker, Ceber-Bakkaloğu ve Sucuoğlu (2001, s. 61-71) tarafından yapılan araştırmada, 0-3 yaş aralığında gelişimsel geriliği olan çocuklara yapılan bir müdahale programının anne-baba ve çocukların etkileşimsel davranışlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunda, 40 anne, 40 çocuk ve 14 baba yer almıştır. Dört hafta uygulama merkezinde, yedi ay evde süren müdahalenin başında ve sonunda ebeveyn çocuk etkileşimleri serbest oyun ortamında videoya kaydedilmiştir. Veri toplama aracı olarak Anne-Bebek Etkileşimi Gözlem Formu (ABEGF) kullanılmıştır. Video kayıtları bu gözlem formu ile kodlanmıştır. Müdahale programının sonunda, annelerin etkileşim sürdürme ve öğretme davranışlarının sıklığında artış, ilgi ve uzak durma davranışlarının sıklığında azalma olduğu, babaların etkileşim davranışlarında bir değişiklik olmadığı bulunmuştur. Bebeklerin ise, anneleriyle etkileşim başlatma, sürdürme ve tepki verme davranışlarında artış olduğu babalarıyla etkileşim davranışlarında ise bir değişiklik olmadığı bulunmuştur.

Ertürk-Mustul, Turan ve Uzuner (2016)'in yaptığı çalışmada, işitme yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi amaçlandığı belirtilmektedir. Araştırmanın katılımcılarının, on beş aylık çok ileri derecede işitme kayıplı bir çocuk, yirmi yedi yaşında olan lise mezunu ev hanımı olan annesi ve işitme engellilerin eğitimi alanında doktora seviyesinde eğitim alan araştırmacıdan oluştuğu belirtilmiştir. Araştırma uygulamaları İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla, aile eğitimi seansları video kayıtları, anneyle yapılan görüşmeler, değerlendirme, geçerlik-güvenirlik oturumları ses kayıtları, aile eğitimi senası planları ve araştırmacı günlükleri kullanıldığı ifade edilmektedir. Sekiz aile eğitim seansı düzenlendiği, etkileşim davranışları için ise on dakikalık anne-çocuk etkileşim videolarının analizinin yapıldığı, bu analizde iki ana temadan oluşan beş etkileşim

davranışı incelenmiştir. Araştırma bulgularının dört ana başlıkta ele alındığı, bunların; aile eğitimlerinin içeriğine ilişkin bulgular, annenin etkileşim davranışlarına ilişkin bulgular, annenin etkileşim davranışlarını geliştirmeye ilişkin bulgular ve anneyle yapılan görüşmelere ilişkin bulgular olduğu ifade edilmektedir. Aile eğitimine ilişkin bulgular; anne-çocuk etkileşim oyunları, anne-çocuk-öğretmen oyunları, dinleme aktiviteleri ve sürelere ilişkin bulgular olarak belirlenmiştir Annenin etkileşim davranışları, iki tema ile başlıklandırılmış ve birinci tema olan etkileşimi destekleyen davranışlarda, çocuğun iletişim girişimlerini tanımak, çocukla ortak ilgi kurmak, ikinci tema olan etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlar altında; çocuğun iletişim girişimlerini tanımamak, çocukla ortak ilgiyi sağlayamamak ve kontrollü davranmak olmuştur. Bu etkileşim davranışlarına bakıldığında, annenin çocuğun yaşına uygun oyun oynadığı, oyun oynarken yaptıklarını anlattığı, çocuğa yöneltilen dilin özelliklerini kullandığı, çocuğun iletişim girişimlerini tanımadığı, kontrollü davranışlar sergilediği ve ortak ilgi sağlayamadığının belirlendiği ifade edilmektedir. Aile eğitimi sonucunda, birinci temada ele alınan davranışlarda artma olurken ikinci temada ele alınan olumsuz davranışlarda bir azalmak olduğu belirlenmiştir. Üçüncü bir kişi tarafından geliştirilen çözüm odaklı uygulamalarda ise aile eğitimde ortaya çıkan problemlere ilişkin anneye ve araştırmacıya öneriler sunulmuştur. Annenin görüşlerine ilişkin verilere bakıldığında ise, annenin aile eğitimiyle beraber, çocuğuyla daha iyi anlaştığını ve oyunla daha iyi vakit geçirdiğini ifade ettiği, çocuğunun oyunlarına fırsat vermeyi, oyununa katılmayı öğrendiğini ve oyunda oyuncakların sesine dikkat çekmeye çalıştığını belirten ifadeler kullandığı vurgulanmıştır.

OSB olan çocuklarla yapılan öğretim çalışmalarının daha çok sözce üretimine yönelik olduğu, iletişim işlevlerinin sıklığı ve çeşitliliğinin artırımına yönelik müdahalelerin Türkiye'de sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte, iletişim ve dil kavramları içerikleriyle beraber açıklanmış ve etkileşim ile bağı izah edilmeye çalışılmıştır. OSB olan çocuklar, genel iletişim özellikleri ve etkileşim tarzları aşağıdaki bölümde açıklanacaktır.

2.9. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Bu bölümde, OSB'nin tanımı genel özellikleri ve spektrumdaki çocukların iletişim işlevleri ve ebeveyn etkileşimindeki durumuna değinilecektir.

İleri düzeyde karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanan OSB, başkalarıyla alakadar olmama, kendi iç haline yönelme gibi durumları içerdiği düşüncesiyle başlangıçta otistik terimiyle tanımlanmıştır (Kaymak, 2016, s. 166-167). Aynı zamanda, erken infantil otizm, otistik psikopati, çocukluk çağı şizofrenisi gibi terimlerin kullanıldığı, erken başlangıç şizofrenisi için de otizm teriminin tarihsel süreçte tercih edildiği ifade edilmektedir. Amerika Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayınlanan tanımlama ve sınıflandırma kılavuzlarında (DSM III ve IV), asperger, otistik bozukluk, rett sendromu, çocukluk çağı dezentegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılamayan yaygın gelişimsel bozukluk tanılarını kapsayan "Yaygın Gelişimsel Bozukluklar" terimlerinin kullanıldığı belirtilmektedir (Kaymak, 2016, s. 166-167). Daha sonra DSM V'in yayınlanmasıyla, Rett sendromu ve çocukluk dezentegratif bozukluğunun spektrumdan çıkarıldığı, asperger, otistik bozukluk ve başka türlü adlandırılamayan yaygın gelişimsel bozukluğu kapsayan tek bir tanılama sınıfı belirlenerek Otizm Spektrum Bozukluğu teriminin kullanıldığı ifade edilmiştir (Kırcaali-İftar, 2014, s. 35). Bu son tanılama ile beraber OSB'nin tanılanmasında, iki temel alanda belirtilerin sınıflandırıldığı, bunların ilkinin sosyal iletişim alanında güçlükler, diğerinin ise, sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ve ilgilerin olduğu belirtilmektedir (Wong vd., 2014, s.2).

OSB, genel olarak tekrarlayıcı sınırlı davranışlar, sözel ve sözel olmayan iletişimde bozukluk, sosyal etkileşimde bozukluk ile karakterize edildiği belirtilmektedir (Wong vd., 2014, s.2). Son olarak iki ana başlıkta ele alınan OSB'nin, *sosyal iletişim alanında yaşan güçlükler* başlığında, üç temel ölçüt vardır, bunlar; a) sözel ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik b) sosyal karşılıkta yetersizlik ve c) ilişki kurma ve sürdürmede yetersizlik iken *sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler* başlığında ise dört ölçüt vardır bunlar; a) basmakalıp tekrarlayıcı hareketler, b) rutinlere sıkı bağlılık c) sınırlı ilgi alanı ve d) duyusal uyaranlara aşırı/düşük tepki göstermedir (Kaymak, 2016, s. 176).

OSB olan çocukların sosyal iletişim alanında yaşadığı sorunların tanısal belirleyicilerinden olan, sözel ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik, bu araştırmanın problem durumuyla ilişkilidir. OSB olan çocuklarda iletişim sorunları bu çocukların bilişsel olarak oluşturdukları tercihler ve öğrenilenleri basit ve katı kurala dayalı olarak depolayan zihinsel yapısından kaynaklandığı düşünülmekte böylelikle dil özelliklerinin de zihinsel yapılarını yansıttığı ifade edilmektedir (Ege, 2006, s. 13-15).

2.9.1. OSB olan çocukların dil ve iletişim alanında yaşadığı sorunlar

OSB olan çocukların dil ve iletişim sorunları hiç konuşmama, konuşmada gecikme şeklinde olabildiği gibi sözcük kullanan ve cümleler kurabilenlerin ise sosyal iletişim başlatmakta ve sürdürmekte sorun yaşadıkları ve dilin işlevsel kullanımında sınırlılıklar yaşadığı belirtilmektedir (Ökçün-Akçamuş, 2016, s. 164). Dil, iletişim ve konuşma bozuklukları/karmaşıklıkları OSB olan çocukların temel ve öncelikli özelliklerinden biridir. OSB olan çocuklarla yapılan dil ve iletişim araştırmalarımda, dil alanında görülen atipik özelliklerin tanının bir karakteri olduğu belirtilmektedir. Buna örnek olarak da anlık ve gecikmiş ekolalik söylemler, zamirlerin ters kullanımı, aşırı şekilde yalın ifade kullanımı, konuşmacı ve dinleyici rollerinde güçlükler, konu değiştirme (bağlam dışı konudan bahsetme) verilmektedir (Wetherby, 1986, s. 299-302).

NGG ve OSB olan çocuklar karşılaştırıldığında, amaçlı iletişimin kullanımında OSB olan çocukların özellikle yorumlama işlevinde sınırlılık sergiledikleri belirtilmektedir (Sandbank vd., 2017, s. 1582). Bununla beraber talep etme ve yorumlama amaçlı iletişim eylemlerinin gelecekte kullanılacak dil yapısıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. İletişim işlevleri ileride kullanılacak dil becerileri için bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Sandbank vd., 2017, s. 1582).

OSB olan çocuklar sesbilgisel (fonolojik) gelişim açısından NGG çocuklarla benzer bir gelişim göstermelerine rağmen, iletişimin dil ötesi bürünsel sisteminde sorun yaşamaktadırlar (Ege, 2006, s. 13-15). Sentaks ve morfoloji alanlarında NGG çocuklarla benzer bir gelişim sırası izledikleri, yavaş ve gecikmiş bir öğrenme seyri geçirdikleri ve daha basit bir söz dizimi ve biçimbilgisi kullandıkları belirtilmektedir (Ege, 2006, s. 13-15). Semantik (anlambilgisi) alanda ise, NGG çocuklardan farklı olarak zihinsel yapıları gereği, sembol kullanımı, kavram ve kategori oluşturma ile soyutlamada sınırlılıklar yaşadığı ve öğrenilen anlambilgisi yapılarında ise sıra dışı bir özellik gösterdikleri belirtilmektedir. En büyük sorunu ise pragmatik (kullanım bileşeni) alanında yaşadıkları dili daha ziyade talep etme boyutunda kullanma ve sosyal etkileşim amaçlarına yönelmeme genel pragmatik alan sorunu olarak belirtilmekte aynı zamanda, kendilerine özgü tekrarlayıcı konuşmayı tercih ettikleri de belirtilmektedir (Ege, 2006, s. 13-15). Bu atipik özelliklerden biri olan ekolali, anlık konuşma tekrarlarından olabileceği gibi gecikmiş olarak da ortaya çıkabilmektedir. Diğer atipik kullanım durumu ise, zamir ve zarfların kullanımında görülmektedir. OSB olan bireylerin

kendilerini ve diğer kişileri konumlandırmada sorun yaşayan bir zihinsel yapılarının olması dilin kullanım alanında yaşadıkları sorunun gerekçesi olarak gösterilmektedir (Ege, 2006, s. 13-15).

OSB olan çocukların dilin kullanım bileşenine ilişkin bozuklukları, sosyal iletişim başlatma ve sürdürme zorluğu ile sınırlı ilgi alanıyla ilgili olduğu ve prozodi sorunlarının göze çarptığı bunun da tonlamalarda yaşanan sorunlar olarak ifade edildiği aktarılmaktadır (Alev, 2011, s. 10-12). OSB olan çocukların konuşma hızlarının normalden farklı olması, seslerinin yüksekliğini ortama göre ayarlamada sorun yaşamaları, konunun anafikrinden ziyade dış hatlarıyla meşgul olmaları, karşısındakinin anlamasını sağlayacak bilgileri sunmadaki yetersizlik, sınırlı bir alanda uzun uzadıya konuşma, içsel düşüncelerini yüksek sesle söylemesi, karşısındaki kişinin konuyla ilgilenip ilgilenmediğini anlayamama, önemsememe, dilin kullanım bileşeninde yaşanan temel sorunlar olarak belirtilmektedir (Ege, 2006, s. 13-15).

OSB olan çocukların yaşadıkları dil sorunlarının erken yaştan itibaren normalden geri ya da atipik bir örüntü gösterdiği, bununda NGG çocuklardan ayırt edilmesine neden olduğu, bu nedenle de dil ve iletişim alanının OSB olan çocuklara müdahalelerde öncelikli amaçlar olarak belirlendiği ifade edilmektedir. NGG çocuklarda konuşmadan önce amaçlı iletişimin geliştiği ve bunun için jestleri ve sesleri kullandığı, OSB olan çocukların ise iletişim amaçlı jest ve ses kullanımında güçlük yaşadıkları vurgulanmaktadır (Töret, 2016, s. 206-207)

Sözel olmayan iletişim davranışlarındaki sınırlılığın, OSB olan çocukların karakteristik özelliklerinden olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Geniş araştırma gruplarıyla, geçmiş yirmi yılda yapılan araştırmalar, OSB'nun tanılanması ve erken saptanması için bu iletişimsel sınırlığın belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Sadece OSB olan çocukların olmadığı karşılaştırmalı araştırmalarda otizmli çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde bireysel farklılıklar gösterdiği ve bu bireysel farklılıkların, ilerideki dil kullanımı ve sosyal çıktılar için belirleyici olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar değerlendirilen OSB olan çocukların OSB olma ya da olmama yolunda önemli bir belirleyicidir (Drew vd., 2007, s.650).

OSB olan çocukların sosyal iletişim alanında yaşadığı sorunların tanısal belirleyicilerinden; sosyal karşılıkta yetersizlik, ilişki kurma ve sürdürmede yetersizlik maddeleri araştırma sorunlarımızı içeren ebeveyn çocuk etkileşimi ile ilişkilendirilmiş

ve OSB olan çocukların ve ebeveynlerinin etkileşimleri bir sonraki başlıkta el alınılacaktır.

2.9.2. OSB olan çocuklarda etkileşim becerilerinde yaşanan sorunlar

OSB olan bireylerin bebeklikten itibaren ebeveynleriyle etkileşimde sorunlar yaşadıkları, bu sorunların, karşılığı olan bir ilgi oluşturma, dikkat (kişi, olay, nesne ile ilgili) paylaşma gibi alanlarda belirgin bir şekilde yetersizliğe sahip oldukları belirtilmektedir (Töret, 2016, s. 199). Çocukların yanı sıra OSB olan çocuklara sahip ebeveynlerin de etkileşimsel davranışlarında farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. Annelerin OSB olan çocuklarla etkileşimlerinin değerlendirildiği bir araştırmada, annelerin çocukların başlattığı etkinliklere ve ilgilerine düşük düzeyde duyarlı oldukları, çocuklarının davranışlarını gözlemleme de sınırlı oldukları, annelerin yanıtlayıcı olmadıkları, çocuğu etkinliğe katma, işbirliği sağlama ve sürdürmede etkisiz oldukları, durgunluk ve sık tekrara başvurduklarının görüldüğü belirtilmektedir (Töret, Özdemir ve Özkubat 2015, s. 9-10). NGG çocuğa sahip anneler ile OSB olan çocuğa sahip annelerin karşılaştırıldığı bir araştırmada ise, OSB olan çocuğa sahip annelerin NGG çocuğa sahip annelere göre daha fazla yönlendirici ve daha az yanıtlayıcı olduğu OSB olan çocuğa sahip annelerin çocukların dikkatini çekmek için yoğun olarak sözel destek kullandıkları bulunmuştur (Doğan vd., 2016, s. 87-90). OSB olan çocukların anneleriyle olan etkileşimlerinde, etkinliğe katılım, sürdürme, işbirlikçi davranışlarının düşük düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015, s. 15). Sonuç olarak OSB olan çocukların düşük düzeyde etkileşimsel davranış sergilediği, çocukların düşük etkileşimsel davranışlarının ebeveynleri de etkileyebileceği vurgulanmakta, aynı zamanda ebeveynlerin aşırı düzeyde yönlendirici olmaları da OSB olan çocukları etkileşim davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Töret, 2016, s. 1999).

2.9.3. OSB olan çocuklara yönelik etkileşim ve iletişim alanında yapılan ilgili araştırmalar

OSB olan çocukların annelerinin etkileşim davranışlarına yönelik araştırma özetlerine bu bölümde yer verilecektir. Araştırmamız kapsamında; OSB, etkileşim, dil, kullanım, edimbilim, iletişim, iletişim işlevleri, ebeveyn çocuk etkileşimi anahtar sözcükleri ile yapılan taramalarda elde edilen tez ve makaleler incelenmiş, bu kapsamda araştırma bulgularımızla tartışılması açısından özetleri aşağıda belirtilmiştir.

Diken (2012, s. 297-307) tarafından yapılan araştırmada Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışları incelenmiştir. Özel gereksinimli çocukların 73'ü dil ve konuşma geriliği, 25'i zihinsel yetersizlik, 50'si OSB olan çocuktur. Araştırma grubundaki çocukların 102'si erkek, 46'sı kızdır. Çocukların yaş aralığı, 18-72 aydır. Yaş ortalaması ise 50,11 aydır. Annelerin yaş ortalaması ise 21-45 aralığındadır ve ortalaması 32,93'tür. Veri toplamak amacıyla EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kullanılmıştır. Anne çocuk çiftlerinin serbest oyun ortamında gelişim düzeyine uygun belirli oyuncaklarla etkileşimleri 15 dakika boyunca video kaydına alınmıştır. Gruplar karşılaştırıldığında dil ve konuşma geriliği yaşayan çocukların annelerinin duyarlı olma davranışı puanları zihinsel yetersizliği ve OSB olan çocuk annelerinin puanlarından yüksek çıkmıştır. OSB olan çocuk annelerinin ise etkileşim hızlarının ve sözel pekiştireç kullanımlarının dil ve konuşma geriliği olan ve zihinsel yetersizlik gösteren çocuk sahibi annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler ise yönlendirici olmada diğer iki gruptaki annelerden daha yüksek puan almıştır. Çocukların etkileşimsel davranışlarına bakıldığında ise, dil konuşma güçlüğü yaşayan çocukların dikkat ve etkinlik başlatmada diğer iki gruptaki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları, OSB olan çocukların ise dikkat ve etkinlik başlatmada en düşük puanı aldıkları bulunmuştur. OSB olan çocukların özellikle ortak dikkat başlatma davranışlarının OSB olan çocukların sergilediği diğer etkileşim davranışlarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Diken ve Mahoney (2013, s. 190-200) Türk annelerinin OSB olan çocuklarıyla etkileşimini incelemiştir. Çalışma grubunda 50 anne ve OSB olan çocukları alınmıştır. Katılımcı gruptaki OSB olan çocukların 35'i erkek 15'i kız ve yaş aralıkları 24-72 ay aralığındadır. Annelerin yaş aralığı ise 25-45 olarak belirlenmiştir. Çocukların gittiği özel eğitim merkezlerinde ki bir sınıfta anne ve çocuklarının (tüm anne çocuk çifti için aynı oyuncaklarla) oyun esnasında 20 dakikalık video kayıtları alınmış ve çekimlerin ilk beş dakikası ebeveyn ve çocuğun uyumu için analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV kullanılmıştır. Sonuç olarak anneler en yüksek puanı başarı odaklı yönlendirici olma başlığı altında, yönlendirici olma etkileşim stilinde göstermiştir. En düşük puanı ise yaratıcılık ve duygusal ifade edici olma stillerinde göstermişlerdir. OSB olan çocukların davranışlarına bakıldığında ise, etkinliği başlatmasının etkinlikteki dikkat davranışından daha yüksek olduğu, alt

boyutlara bakıldığında ise, ortak dikkat davranışının en düşük, olumlu duygusal durum ortaya çıkışının ve etkinlik başlatmanın en yüksek puanı aldığı görülmektedir.

Töret, Özdemir ve Özkubat (2015, s. 1-22) tarafından yapılan araştırmada OSB olan çocukların anneleri ile olan etkileşiminde annelerin ve çocukların etkileşimsel davranışların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40 OSB olan çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV, Diken, 2009) ve Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV, Diken, 2009) kullanılmış, serbest oyun ortamında anne-çocuk etkileşimi video kaydına alınmış ve ölçeklere kodlanmıştır. Sonuç olarak annelerin yüksek düzeyde yönlendirici davranış sergiledikleri, duygusal ifade edici olma ve yanıtlayıcı olmada düşük davranış sergiledikleri, çocukların ise düşük düzeyde, dikkat ve başlatma etkileşim stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Doğan vd., (2016, 79-94) OSB olan ve NGG çocukların anne çocuk etkileşimlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, OSB olan çocuğa sahip 34 anne ve çocukları ile NGG çocuğa sahip 28 anne ve çocukları oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin etkileşimsel davranışları karşılaştırılmış, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Anne Etkileşim Davranışları Kodlama Rehberi hazırlanmıştır. Anne-çocukların serbest oyun ortamında etkileşim kayıtları alınmış ve kodlama rehberi ile etkileşimler kodlanmıştır. Araştırma sonucunda OSB olan çocuğa sahip annelerin NGG çocuğa sahip annelere göre daha fazla yönlendirici ve daha az yanıtlayıcı olduğu OSB olan çocuğa sahip annelerin çocukların dikkatini çekmek için yoğun olarak sözel destek kullandıkları bulunmuştur. Aynı zamanda yanıtlayıcı olan OSB olan çocuğa sahip annelerin yönlendirici olma davranışını daha az sergiledikleri, daha yönlendirici olan annelerin ise sıcak olma etkileşim davranışını düşük oranda sergiledikleri belirlenmiştir. Yönlendirici olan NGG çocuğa sahip annelerin pekiştireç kullanımlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

OSB olan çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle ebeveynlerin bu etkileşim esnasında daha fazla yönlendirici oldukları duyarlı ve yanıtlayıcı olma davranışının düşük sergilendiği görülmektedir (Diken ve Mahoney, 2013, s. 190-200; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015, s. 1-22; Doğan vd., 2016, s. 79-94). Aynı zamanda, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde, etkileşim hızları ile

sözel pekiştireç kullanımlarının karşılaştırılan gruptaki çocuk annelerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Diken, 2012, s. 297-307).

Keçeli-Kaysılı (2006, s. 73-91) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, OSB olan çocukların dil kullanımlarının analiz edilerek işlev kategorilerinin belirlenmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Araştırma kapsamında, 7-15 yaş aralığında OSB'li 20 çocuk katılımcı olarak yer aldığı ifade edilmektedir. Araştırma modeli niteliksel-betimsel olarak belirtilmiştir. Veri toplama aracı olarak John Tough'un Dil Sınıflandırma Sistemi ve bu sistemin kategorilerini belirlemek için resimli olay sıralama kartları, Tough'un ölçüt bağımlı dil örneği alımı kullanılmıştır. Ölçüt Bağımlı Dil Örneği Alımı dökümü dil kullanımı analiz formuna yapılmış, işlevlere ait doğru yanlış puanlar veri özet formuna aktarılmış ve gözlemciler arası güvenirlik alınmıştır. Katılımcı çocukların % 15'inin ana anlama değindiği, % 85'inin değinmediği, Ana anlama değinmedeki bildirme kategorisinde alt kategorinde sıklıkla etiketleme ve olaylara değinme işlevini daha sık kullandıkları, resimdeki elemanların ayrıntılarına, olay nedenlerine, daha sonra ne olacağına değinme olmamış, karakterlerin duygu düşünce ve tepki bakımından kendilerine onların yerine koyucu ifade kullanmadıkları, tahmin etme, mantık yürütme, ayrıntılara değinme ve yansıtmaya ilişkin sorulara genellikle yanıt vermediklerinin ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Çiftçi (2006, s. 128-137), tarafından yapılan tez çalışmasında, OSB'li çocukların doğal konuşmalarındaki dilsel performanslarının gözlemlenmesi ve kullanımbilimsel bileşendeki varsayılan işlevsizlik ile iletişim kuramamaları arasındaki ilişkinin ortaya konmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Araştırmaya 7-15 yaş aralığında 9 OSB'li çocuk dahil edilmiştir. Katılımcı çocukların 6'sınıdan veri elde edilebilmiştir. Çocuklardan oyun odalarında sohbet bağlamında veriler toplanmış ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Prutting ve Kirchner'in dilin kullanım bileşenini gözlemleme kontrol listesinden uyarlamalar yapılmış ve bu verileri değerlendirmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, OSB'li çocukların, kullanımbilimsel bileşenin hem sözel hem de sözel olmayan, görünümlerinde sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Söz eylem kullanımında nadiren de olsa performans sergiledikleri fakat söyleme uygun bir kullanım sergilemekte güçlük yaşadıkları kendine yöneltilen sorulara yanıt vermiş olmasına rağmen yanıtların uygun olmadığı, beklenen de ziyade farklı yanıtlar verdikleri, konu değiştirmeyi yerine getirdikleri fakat sık sık konu değiştirmelerinin araştırmacının söyleme katılımını zorlaştırdığı, yanıt verme, söylemdeki yanlışları

düzeltme, duraklama süresi, söz kesme, geri dönüşler yapma, sözceleri bir önceki sözceyle ilişkilendirme ve konuşmalarının niceliklerinde farklı görünümler sergiledikleri , sözcükleri bağlama göre kullanamama, sözel olmayan iletişime yer vermeme sonuçları ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Drew vd. (2007, s. 648-666) tarafından yapılan araştırmanın üç amacı vardır, bunlardan ilki, otizmli küçük çocukların sosyal iletişim becerilerini puanlama ve diğer değişkenlerle ilişkisini tanımlamak, ikincisi, OSB olan iki katılımcı grubun (YGB 17 çocuk ve OSB'li 23 çocuk) gelişimsel değişiklik örüntüsünü boylamsal süreçte test etmek, üçüncüsü ise, erken dönem söz öncesi iletişim becerilerinin, ilerideki dil becerilerinde en önemli öngörücülerini belirlemektir. Bu bağlamda, veri toplama aracı olarak, Otizmli Küçük Çocuklar İçin Sosyal İletişimin Değerlendirilmesi (The Social Communication Assesment for Toodlers with Autism- SCATA) aracı kullanılmıştır. Bu iki grup; sosyal iletişim becerilerinin; sıklık, form, işlev, rol ve karmaşıklık alt başlıkları puanlanmıştır. Birinci grupta, tüm alt başlıkların toplam sıklık oranlarında, ilk ve son ölçümlemelerde dakikada ortaya çıkan iletişim eylemlerinde bir değişiklik görülmemiştir ve 3-4 iletişim eylemi arasında kalmıştır. Buna karşın ölçümleme yapılan iki zaman arasında sesleme yapma, tek sözcük kullanımı, ortak dikkat de çeşitli bağlamlarda artış görülmüştür. Aynı zamanda iletişim işlevlerinin (sosyal, talep etme , yorumlama, yanıtlama ve reddetme) sosyal içeriğinde, iletişim rollerinin (başlatma, taklit ve yanıtlama) taklit içeriğinde artış görülmüştür. İkinci gruptada dakikadaki sıklık anlamında iletişim eylemlerinde bir artış görülmemiştir. Her iki grupta da iletişim işlevleri bakımında, sosyal içerikli işlevlerde bir artış görülürken ikinci grupta talep etme işlevlerinde azalma görülmüştür.

Tekinsav-Sütçü vd. (2008, s. 142-147); tarafından yapılan araştırmada, 4-15 yaş aralığındaki 45 zihinsel yetersizliği olan çocuk ile 43 OSB olan çocuğun dil özellikleri incelenerek iki grup arasındaki dil özelliklerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplamak amacı ile, ASIEP-II'nin, Sözel Davranış Örneği ve Eğitimsel Değerlendirme alt testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında, iletişimsel olmayan, anlaşılmaz, kelime ve heceleme ifadelerinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmüş, OSB olan çocukların iletişimsel olmayan, anlaşılmaz ve heceleme ifadelerinin daha fazla olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocukların daha fazla kelime kullandığı, alıcı dil becerilerinin iki grupta da ifade edici dil becerilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Shumway ve Wetherby (2009, s. 1146-1154) tarafından yapılan araştırmada, yaşamın ikinci yılında bulunan OSB olan çocukların iletişim profillerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya 18-24 ay arasında bulunan 50 OSB riski olan çocuk, 25 Gelişimsel Yetersizliği (GY) olan çocuk, 50 Normal Gelişim Gösteren (NGG) çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak İletişim ve Sembolik Davranış Skalası Gelişimsel Profili (Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile, Wetherby and Prizant, 2002) kullanılmıştır. Çocukların iletişim devaranışlarının yer aldığı videokayıtlar sistematik olarak gözlemlenmiş ve iletişim araçları işlevler ve oranları hesaplanmıştır. Sonuç olarak OSB olan çocukların iletişim davranışları GY ve NGG olan çocuklara oranla oldukça düşük çıkmıştır. NGG ve GY olan çocuklarla karşılaştırıldığında OSB olan çocukların, ortak dikkat iletişim işlevli eylemlerinin oldukça düşük olduğu ve gösterici jestlerinde düşük olduğu, davranış düzenleme iletişim işlevli eylemlerinin diğer gruplardan yüksek olduğu bulunmuştur Aynı zamanda, OSB olan çocukların kullandığı jestlerin daha basit düzeyde kaldığı görülmüştür. Ortak dikkat işlevi gösteren OSB olan çocukların, ortak dikkat işlevi gösteremeyen OSB olan çocuklara göre, ses, bakış ve jest koordinasyonunu sağladığı görülmüştür. Ortak dikkat işlevli eylemlerin OSB' de özel bir önemi olduğu vurgulanmaktadır. İletişim eylemleri oranı ve ortak dikkatin, üç yaştaki sözel davranışların güçlü bir öngörücüsü olduğu belirtilmektedir.

Töret ve Acarlar (2011, s. 1466-1470), tarafından yapılan araştırmada, dil öncesi dönemde bulunan OSB, Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren çocukların jest kullanım becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 24-60 aylar aralığında 10 otizmli, ve 10 down sendromlu çocuk ile 12-18 ay aralığında 10 normal gelişim gösteren çocuk dahil edilmiştir. Veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen, birincil bakıcı-çocuk ve araştırmacı-çocuk etkileşim kayıtları kullanılmıştır. Jest kullanım sayıları ve jestlerin iletişim işlevlerine göre sıklıkları ve jest türleri gruplar arasında farklılık göstermiştir. Davranış düzenleme işlev kategorisinde, en sık jest kullanımını normal gelişim gösteren çocuklar, en az jest kullanımını ise otizmli çocuklar göstermiştir. Sosyal etkileşim ve ortak dikkat alanına göre jest kullanımına bakıldığında, OSB olan çocukların, Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren çocuklara göre daha fazla güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Turan ve Ökçün-Akçamuş (2013, s. 111-116), tarafından yapılan araştırmada, OSB olan çocukların taklit becerilerini, Gelişimsel Geriliği olan ve Normal Gelişim

Gösteren çocukların taklit becerileri ile karşılaştırılması ve otizmli çocukların taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya gelişimsel yaşları eşleştirilmiş, 18 otizmli çocuk, 15 gelişimsel geriliği olan çocuk, 16 normal gelişim gösteren çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Motor Taklit Skalası ve Taklit Bataryası ve Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE) kullanılmıştır. OSB olan çocukların taklit becerilerinin, gelişimsel geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı derece de düşük olduğu, otizmli çocukların taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tepeli ve Karadeniz (2013, s. 80-85) tarafından yapılan araştırmada OSB olan ve NGG çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda, araştırma modeli olarak ilişkisel araştırma türlerinden nedensel karşılaştırma modelinin kullanıldığı belirtilmektedir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen, Antalya ili Muratpaşa ilçesinde eğitimlerine devam eden 20 OSB (10 kız – 10 erkek) çocuk ile bunların 20 NGG (10 kız-10 erkek) sınıf arkadaşlarıdır. Veri toplamak amacıyla Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmış ve verilerin analizi sonucunda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre alıcı dil becerileri arasında bir farklılık görülmediği, OSB olan çocukların alıcı dil puanlarının, NGG çocuklara göre anlamlı derecede düşük olduğu, her iki gruptaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre alıcı dil becerilerinin sınıf seviyesi arttıkça yükseldiği belirtilmektedir.

İşlek (2014, s. 52-80), tarafından yapılan araştırmada, Normal Gelişim Gösteren, OSB olan ve Gelişimsel Gecikmesi olan çocukların dil öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2-5 yaş aralığında 15 OSB, 16 gelişimsel geriliği olan ve 16 normal gelişim gösteren çocuk dahil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla, Aile Bilgi Formu, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği Gelişim Profili Bebek Çocuk Kontrol Listesi ve Bakım Veren Kişi Anketi ile Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri (TİGE) kullanılmıştır. Üç grubun gelişimsel yaşları açısından fark bulunmadığı, duygular ve göz kontağı kurma ve jestlerde üç grup arasında normal gelişim gösteren çocuklar lehine fark olduğu, en düşük puanın OSB olan çocuklarda olduğu bulunmuştur.

Servi (2016, s. 43-55)'nin yaptığı çalışmada, gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, dil edinimine ve dilin desteklenmesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 30-60 aylık arası çocuğu olan, çocukların hepsinde, iletişim ve dil geriliği olan, dokuzu otizmli, üçü hafif derecede zihin engelli, biri down sendromlu çocuğu ebeveyni olan en az lise mezunu 14 anne katılmıştır. Araştırmada veri toplama için olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Annelere, çocukların dili nasıl öğrendiğine, çocuklarının dil ve iletişim becerilerine ilişkin performansına, dil ve iletişim becerilerini desteklemede faydalı olan etkinlik ve yöntemlere ilişkin görüşlerini yansıtacağı üç soru sorulmuştur. Çocukların dili nasıl öğrendiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin üç temada kategorileştiği belirtilmektedir, bunlar; model alarak/taklitle, kendi kendine ve çevreden sosyal etkileşimle öğrendiği görüşüdür. Annelerin çocuklarının dil-iletişim performansına ilişkin görüşleri de, üç temada kategorilendirilmiştir. Bunlar; anladığı ancak ifade edemediği, sözel olmayan iletişimi tercih ettiği, ve alıcı dil performansının kötü olduğuna ilişkin görüş bildirme şeklinde olduğu belirtilmiştir. Dilin desteklenmesinde faydalı olan etkinlik ve yöntemlere ilişkin görüşlerine bakıldığında; ilgi çeken etkilikler, kendi kendine konuşma, model olma, soru sorma, eğitim, çevresel uyaranları artırma, yönlendirici olma, basitleştirilmiş dil kullanımı, pekiştirme, paralel konuşma olarak temalaştırılan görüşlerin ortaya çıktığı ifade edilmektedir.

Sandbank vd., (2017, s. 1581-1594); tarafından yapılan araştırmada, dil öncesi dönemdeki okul öncesi dönem OSB olan çocukların amaçlı iletişimini öngören durumların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi dönemde, dil öncesi dönemde olan, 24-48 ay yaş aralığında olan, 20 kelime veya daha az kelime kullanımında olan, 61 OSB olan çocuk dahil edilmiştir. Araştırma da ölçme araçları olarak, tanıya ilişkin durumu kontrol etmek amacıyla Otizm Tanılama Gözlem Envanteri (ADOS) nin birinci modülü, gelişimsel yaş ve bilişsel yaşı puanlamak amacıyla Mullen Erken Öğrenme Skalası (MSEL; Mullen 1995), iletişim işlevlerini ölçümlemek için Yapılandırılmamış İletişim Örneği (UCS; Yoder et al. 2015), ortak dikkati yanıtlama becerileri için İletişim ve Sembolik Davranış Skalası-Gelişimsel Profil Davranış Örneği (CSBS-DP; Wetherby and Prizant 2002). Sosyal etkileşim, ortak dikkat ve davranış düzenlemeye yönelik iletişim işlevlerini ölçmek için, Erken Dönem Sosyal İletişim Skalası (ESCS; Mundy et al. 2003), taklit becerileri için, Motor Taklit Skalası (MIS; Stone et al. 1997). Oyun becerileri için, Gelişimsel Oyun Değerlendirme

aracı (DPA; Lifter 2000) ebeveynin dilsel yanıtlayıcılığı ve fiziksel durum yanıtlayıcılığını belirlemek için ebeveyn çocuk serbest oyun (PCFP; Yoder vd. 2015) etkileşimi kaydı alınmıştır. Motor taklit becerilerinin başlangıç ve sonraki iletişim işlevlerini yordadığı ve bu bağlamdaki tek gösterge olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, iletişim işlevleri ile, ortak dikkati yanıtlama, nesneyle oynama, ve motor taklit becerilerinin ilişkisinin anlamlı olduğu fakat ebeveynin dilsel yanıtlayıcılığı ve ebeveynin fiziksel durum yanıtlayıcılığı ile iletişim işlevleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Harbison, McDaniel ve Yoder (2017, s. 21-34) OSB olan çocukların iletişim işlevlerine yönelik yapılan çalışmaları meta analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Temele amaç iletişim işlevlerinin talep (imperative) ve bildirim (declerative) özel işlevlerini karşılaştırmak olarak belirtilmiştir. 8 yaş ve altı 727 çocukla yapılan 23 araştırmanın incelendiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak, bildirim (yorumlama) iletişim işlevinin dil ile anlamlı bir ilişkisi olduğu, talep işlevinin anlamlı ilişkisinin olmadığı, yorumlama iletişim işlevinin düşüklüğünün OSB' ye özgü bir durum olduğu belirtilmiştir.

OSB olan çocukların iletişim özellikleri ile ilgili yapılan bu çalışmalara bakıldığında, OSB olan çocukların, davranış düzenleme (örn., talep etme ve reddetme) ana iletişim işlevi kategorisinde NGG olan çocuklara yakın bazı araştırmalarda ise daha fazla davranış sergiledikleri fakat tüm çalışmalarda ortak olan bir özellik OSB olan çocuklarda ortak dikkat ana kategorisinde yorumlama işlevinin oldukça düşük olduğu ve bunun OSB'ye özgü bir durum olduğu ortaya ifade edilmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2006, s. 73-91; Drew vd., 2007, s. 648-666; Shumway ve Wetherby, 2009, s.1146-1154; Töret ve Acarlar , 2011, s. 1466-1470; Sandbank vd., 2017, s. 1581-1594; Harbison, McDaniel ve Yoder, 2017, s. 21-34) Aynı zamanda annelerin çocuklarının dil gelişimine ilişkin görüşlerinin alındığı bir çalışmada, annelerin çocuklarının sözel olmayan iletişimi tercih ettiklerini, çocuklarının anladığını fakat söyleyemediğini belirttikleri (Servi, 2016, s. 43-55) ifade edilmektedir. Buna karşın; OSB olan ve NGG çocukların alıcı dil becerilerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, OSB olan çocukların alıcı dil becerilerinin de NGG olan çocuklara göre anlamlı derecede düşük olduğunun bulunduğu ifade edilmektedir (Tepeli ve Karadeniz, 2013, s. 80-85). OSB olan çocukların becerilerinin ilişkisinin incelendiği araştırmalarda, taklidin alıcı ve ifade dil becerisi ile ilişkisi olduğu (Turan, ve Ökçün-Akçamuş, 2013, s.111-116), yine motor taklit becerilerinin başlangıç ve sonraki iletişim işlevlerini yordadığı belirtilmiştir

(Sandbank vd., 2017, s. 1581-1594). Aynı zamanda yorumlama iletişim işlevinin genel dil becerileriyle anlamlı bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Harbison, McDaniel ve Yoder, 2017, s. 21-34).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, gözlemciler arası güvenirlik analizi ve veri analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Nicel araştırma deseni kullanılarak yapılan bu araştırma, OSB olan çocukların iletişim işlevleri çeşitliliği ve sıklığının belirlenmesi açısından betimsel, annelerin etkileşim davranışları ve OSB'den etkilenme düzeyi ile çocukların iletişim işlevleri arasındaki ilişkiyi belirlemek açısından (birden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi) ilişkiseldir. Betimsel araştırma yönteminde, bir örneklem üzerinde gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2002). Betimsel araştırmalar, bireylerin kendilerinden bilgi alınarak elde edilen verilerle yapılan özaktarım şeklinde olabildiği gibi, katılımcıların araştırmacı tarafından gözlenmesiyle yoluyla da yapılabildiği belirtilmektedir. İlişkisel araştırmalarda ise araştırma amaçlarında yer alan birden fazla değişkene ilişkin veri toplanarak aralarındaki ilişkinin incelendiği belirtilerek sadece durumları betimlemenin ötesinde ilişkilerin araştırıldığı vurgulanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2010). Araştırmanın uygulama süreci, (a) çalışma grubunun seçim süreci ölçütleri ve demografik özellikler hakkında bilgi elde etme amaçlı ebeveyn görüşmesi yoluyla bilgi formunun doldurulması, b) çalışma grubunun belirlenmesi c) verilerin toplanması (tek oturum ebeveyn-çocuk etkileşimi video kaydı alınması ile ölçeklerin uygulanması) d) verilerin kodlanması ve puanlanması e) gözlemciler arası güvenirlik analizi ve (f) verilerin analizi süreçlerinden oluşmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada 20 anne ve 20 OSB olan çocuk yer almıştır.

3.2.1. Anne katılımcılar

Araştırmaya, araştırmada çocuk katılımcı olarak yer alan çocukların anneleri katılmıştır. Yirmi gönüllü annenin yaşları 23-45 yaş aralığındadır. Yaş ortalamaları 32,55'dir (Ss=7,46). Annelerden 5'i ilköğretim, 7'si lise, 4'ü ön lisans, 4'ü ise lisans mezunudur.

3.2.2. OSB olan çocuk katılımcılar

Araştırma kapsamındaki OSB olan çocukların 4'ü kız 16'sı erkektir. Çocukların yaş aralığı 30-62 aydır. Çocukların yaş ortalaması, 41.85 aydır (Ss=6,43). Çocukların tanılanma yaşları 2-3 yaş aralığında değişmektedir. Bilgi formu yoluyla edinilen ebeveyn görüşüne dayalı rapora göre, çalışma grubunda yer alan çocukların 15'inin hiç sözcük kullanmadığı, 2'sinin birkaç sözcük kullandığı, 3'ünün en fazla 10 sözcük kullandığı belirlenmiştir. Çocukların yaşlarına ve kullandıkları sözcük sayılarına ilişkin betimsel bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların OSB tanılarına yönelik derecelendirme yapmak için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV; İ.H.Diken, Ardıç ve Ö.Diken, 2011) kullanılmış ve otistik bozukluk indeksi puan aralığı 79-104 olduğu belirlenmiş. Otistik bozukluk indeksine ilişkin puanlar Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *OSB olan çocuklara yönelik bilgiler*

Katılımcı OSB Çocuklar	$\overline{X}$ **(Ortalama)**	**Min.-Maks.**
Yaş	41,85 ay	30.0- 62.0 ay
Sözcük Kullanımı	n	%
Hiç Sözcük Kullanmama	15	75.0
Birkaç Sözcük Kullanma Durumu	2	10.0
En Fazla 10 Sözcük Kullanma Durumu	3	15.0

Tablo 3.2. *Çocukların GOBDÖ-2-TV Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları*

	n	**Minimum**	**Maximum**	$\overline{X}$ **(Ortalama)**	**Ss**
GOBDÖ-2-TV	20	79,00	104,00	91,40	6,39

Aralıklar: 85 veya Daha Yüksek=Görülme olasılığı Oldukça Yüksek; 70-84=Görülme Olasılığı Var; 69 ve Altı=Görülme Olasılığı Yok

Tablo 3.2. incelendiğinde, OSB olan çocukların OSB derecelerine ilişkin GOBDÖ-2-TV puan ortalamaları ve minimum ve maksimum değerleri görülmektedir. GOBDÖ-2-TV kullanılarak çocukların OSB derecelerinin minimum değerinin 79,00 olduğu ve maksimum puanının 104,00 olduğu görülmektedir. Minimum ve maksimum

puanlara bakıldığında araştırmaya dahil edilen çocukların hepsinde otistik bozukluk görülme olasılığının olduğu belirlenmiştir. Çocukların GOBDÖ-2-TV ölçeğinden aldıkları ortalama puanın $\overline{X}$=91,40 (Ss=6,39) olduğu görülmektedir. Çocukların ortalama puanları ölçeğin norm çalışmasında belirlenmiş olan aralık ile karşılaştırıldığında (85 veya Daha Yüksek=Görülme olasılığı Oldukça Yüksek) çalışma grubunda bulunan 20 çocuğun ortalama olarak otistik bozukluk görülme olasılığının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çalışmanın amaçları doğrultusunda veri toplama araçları olarak; Bilgi Formu, İletişim İşlevleri Gözlem Formu (İİGF), Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) ve Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) kullanılmıştır. Tablo 3.3'de ise araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kullanım amaçları ile bağlamına yer verilmiştir.

Tablo 3.3. *Veri toplama araçları ve kullanım amaçları*

Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı ve Bağlamı
Bilgi Formu	OSB olan çocukları belirleme süreci / Çocukların ve annelerin demografik bilgileri / Çocukların iletişim özellikleri / Ebeveyn raporu
İletişim İşlevleri Gözlem Formu (İİGF)	İletişim işlevlerine uygun iletişimsel davranışların kullanım çeşitliliği ve sergilenme sıklığı / Ebeveyn çocuk serbest oyun Etkileşimi
Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV)	İletişim işlevlerine uygun iletişimsel davranışların kullanım çeşitliliği ve sergilenme sıklığı ile ebeveynin etkileşim davranışlarının ilişki düzeyi / Ebeveyn-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi
Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)	İletişim işlevlerine uygun iletişimsel davranışların kullanım çeşitliliği ve sergilenme sıklığı ile OSB Dereceleri Arasındaki İlişki Düzey/Ebeveyn Raporu

3.3.1. Bilgi formu

Araştırmacı tarafından katılımcı özelliklerini belirlemek açısından geliştirilen formda, hane halkına ilişkin, yaş, meslek vb demografik bilgilerin yer aldığı birinci bölüm, özel gereksinimli çocuğa yönelik kimlik, tanı, doğum, eğitim bilgilerinin yer aldığı ikinci bölüm, özel gereksinimli çocuğun iletişim ve dil özellikleri ile ilgili soruların yer aldığı üçüncü bölüm olmak üzere toplam üç bölüm yer almaktadır.

Çocuklara yönelik araştırma grubunun seçimindeki ölçütleri karşılaması açısından, çocukların kullandıkları sözcükler ve toplam sözcük sayıları, çocuğun hastane raporunda belirtilen yetersizlik türü, çocukların kronolojik yaşları, annelerin yaşları ve eğitim düzeyleri bilgileri kullanılmıştır (EK-3).

3.3.2. İletişim işlevleri gözlem formu (İİGF)

Bu araştırmada, iletişim işlevlerinin çeşitlilik ve sıklıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen *İletişim İşlevleri Gözlem Formu (İİGF)* uygulanmıştır. Bu gözlem formu alanyazında NGG ve OSB olan çocukların söz öncesi dönemde ve tek sözcük döneminde kullandıkları iletişim işlevlerinin belirlendiği çalışmalardan faydalanarak oluşturulmuştur (Dore, 1974; Bruner, 1981; Wetherby, 1986; Sigafoos, 2000'den aktaran Franko, 2008; Töret ve Acarlar, 2011). İİGF, serbest oyun etkileşiminde uygulamaya olanak veren bir formdur. İletişim işlevleri üç ana kategori, beş temel başlıkta incelenmesi planlanmaktadır. İİGF'de (EK-4); davranış düzenleme, ortak dikkat ve sosyal etkileşim ana kategorilerinde; a) talep etmenin, nesne, eylem ve bilgi talep etme işlevleri; b) reddetmenin, nesne, eylem, bilgi reddetme işlevleri; c) yorumlamanın, durum, eylem ve kişiyle ilgili işlevleri; d) yanıtlamanın, onaylama, soruları yanıtlama ve yönergeleri yerine getirme işlevleri ve e) sosyal içeriğin, izin talebi, selamlaşma, vedalaşma, sosyal rutin talebi, çağırma, gösteriş yapma işlevleri bulunmaktadır. Gözlem formunda yer alan iletişim işlevleri ana ve alt kategorileri ve bu kategorilerin işlevsel tanımlarına EK 4'te yer alan gözlem formunda yer verilmiştir. İİGF'nin geliştirilmesinde aşağıdaki sıra takip edilmiştir.

1. Alan yazındaki iletişim işlevleri davranışlar betimlenmiştir.
2. İletişim işlevleri davranışın; davranış düzenleme, ortak dikkat ve sosyal etkileşim ana kategorilerinde ele alındığı görülmüştür.
3. İletişim işlevleri gözlenebilir olarak tanımlanmıştır.
4. Taslak gözlem formu oluşturulmuştur.
5. Karmaşık cümle yapısına sahip 7 yaş bir OSB olan çocuk ile, dil öncesi dönemde 4 yaşında bir OSB olan çocuğun annesi ile serbest oyun ortamında ikişer dakikalık etkileşimleri gözlemlenmiş ve gözlenebilir iletişim işlevleri tanımlarına göre kodlanmıştır.

6. Literatürde ki iletişim işlevleri davranışları betimsel tanımları ile iki OSB olan çocuğun kullandıkları iletişim işlevleri davranışları karşılaştırılmıştır.
7. Yapılan karşılaştırmaya göre iletişim işlevleri betimsel tanımlarında düzenleme yapılmış ve gözlem formu oluşturulmuştur
8. "Formun Tanıtımı", "Kodlama Yönergesi" "İletişim İşlevleri İşlevsel Tanımlamaları" ve "Kodlama Formu"ndan oluşan "Uzman Görüşü Formu" oluşturulmuştur.
9. Uzman Görüşü Formu özel eğitim alanında, OSB olan çocuklarla çalışmalar yapan, doktora seviyesinde eğitimini tamamlamış, üç uzmana, birine kapalı zarf diğer ikisine e-posta yoluyla olacak şekilde ulaştırılmıştır.
10. İletişim işlevleri işlevsel tanımlarının uygun ya da uygun olmadığına ilişkin görüş bildirmeleri gerekçe ve tavsiyelerde bulunmaları, kodlama formunun uygun olup olmadığına ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir.
11. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda, işlev kategorilerinin yerinde değişiklik yapılmış, anlaşılmayan işlevsel tanımlar öneri doğrultusunda düzenlenmiş. Bir uzmanın forma girmesini önerdiği nesne verme davranışı yine aynı uzmanın önerisi doğrultusunda eylem talep etme iletişim işlevi olarak ele alınmıştır. Bir diğer uzmanın bilgi talep etme iletişim işlevinin ortak dikkat başlama ana kategorisinde ele alınması görüşü sonucunda, bilgi talep etme ortak dikkat ana kategorisi yorumlama (başlatma) işlevi altında düzenlenmiştir.
12. Uzman görüşleri dikkate alınarak gözlem formuna son hali verilmiştir (EK-4).

3.3.3. Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği- Türkçe versiyonu (EDDÖ-TV)

Araştırmada OSB'li çocukların yapılandırılmamış olarak ebeveynleri ile olan serbest oyun etkileşimlerinde iletişim işlevine uygun kullandıkları sözcük tür ve kullanım sıklığı ile ebeveynin etkileşim stillerinin niteliği arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların ebeveynlerinin çocukları ile olan etkileşimleri esnasında çocuklarına yönelttikleri etkileşimsel davranışların niteliğini ölçümlemek amacıyla Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) uygulanmıştır. EDDÖ (Maternal Behavior Rating Scale-MBRS, Mahoney 2008), ebeveynlerin çocukları ile etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve 1985 yılından beri ilgili alanyazında pek çok araştırma ve uygulamada kullanılan bir derecelendirme ölçeğidir

(Diken, 2009, s.1-57). EDDÖ-TV, 2008 yılında Mahoney tarafından adıyla geliştirilmiş olup, Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı gelişimsel yetersizlikleri ve gecikmeleri olan (örn., OSB, zihinsel yetersizlik, ifade edici dil geriliği) toplam 123 anne-çocuk çifti üzerinde Diken (2009) tarafından yapılmış olan, ebeveyn ve çocuk etkileşimi sırasında, ebeveynlerin etkileşim davranışlarını değerlendirmede kullanılan bir ölçektir (Diken, 2009, s.1-57). EDDÖ-TV, "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma", "Duygusal İfade Edici Olma" ve "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" olmak üzere toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu üç alt ölçek altında ebeveyn davranışlarını değerlendiren toplam 12 madde yer almaktadır. Bu maddeler, "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" alt ölçeğinde "Duyarlı Olma, Yanıtlayıcı Olma, Etkili Olma ve Yaratıcı Olma"; "Duygusal İfade Edici Olma" alt ölçeğinde "Kabullenme, Keyif Alma, Sözel Pekiştireç Kullanma, Sıcak Olma ve Duygusal İfade Edici Olma" ve "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde ise "Başarı Odaklı Olma, Yönlendirici Olma ve Etkileşim Hızı" maddelerinden oluşmaktadır. EDDÖ'nin, Türk çocuklarında ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveynlerin etkileşimsel davranışları bakımından değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Diken, 2009, s. 1-57).

3.3.4. Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV)

Çalışma grubunda yer alan çocukların seçim sürecindeki ön koşul düzeyi ile ilgili OSB tanısını doğrulamak ve araştırma amaçlarından, OSB olan çocukların iletişim işlevi çeşitlilik ve sıklığı ile OSB'den etkilenme düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bu araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV; İ.H.Diken, Ardıç ve Ö.Diken, 2011) kullanılmıştır.

GOBDÖ-2-TV otistik bozukluğu karakterize eden davranışlar için geliştirilen, tarama/tanılama, müdahale programları için amaç belirleme, davranışsal ilerlemeyi kaydetme, bilimsel araştırmalar için veri toplamak amacıyla kullanılan bir derecelendirme ölçeği olarak ifade edilmektedir. GOBDÖ-2-TV'de, stereotip davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim olmak üzere üç alt ölçek bulunmakta ve her alt ölçekte 14 madde, toplamda 42 madde yer almaktadır. Ölçek, konuşma olmayan çocuklar için stereotip davranışlar ve sosyal etkileşim alt ölçeklerinin puanlanması

şeklinde iki alt ölçek ya da konuşma becerisi olan bireyler için üç alt ölçek puan toplamları olarak iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Uygulama sonucunda çocuğun OSB düzeyini ortaya koyan Otistik Bozukluk İndeksi (OBİ) adı verilen bir puan elde edilmektedir. Çocuğu iyi tanıyan öğretmeni ya da yakınındaki kişiler (ebeveynler) tarafından doldurulabilen ölçek, ölçeğin kullanım belgesine sahip bir uygulamacı tarafından puanlanmaktadır. Ölçek Türkiye genelinde 21 ilde, 1191 katılımcıdan toplanan verilerle uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları ile Türkiye standardizasyonu yapılan ilk norma dayalı değerlendirme aracıdır (İ.H.Diken, Ardıç ve Ö.Diken, 2011, s. 31-37)

3.4. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Çalışma grubunun oluşturulması için, ilk olarak, Ankara ili özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri kurum müdürleri ve ilgili yetkilileri ile telefon görüşmesi yapılarak, kurumlarında; a) takvim yaşı olarak 30-72 ay aralığında bulunan, b) OSB tanısı almış olan, c) ek bir yetersizliği bulunmayan ve d) en fazla 10 sözcük kullanan çocukların bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen çocukların birincil bakım veren durumundaki ebeveynleri ile çocukların devam ettiği eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde öncelikle çocukların tanı ve yaş vb. demografik bilgileri iletişim özellikleri, dil gelişimi düzeyleri ile ilgili bilgiler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu (EK- 3) kullanılmıştır.

Aşağıda, çalışma grubunun oluşturulması süreci ile bu süreçte uygulanan ölçü araçları Tablo 3.4'da belirtilmiştir.

Tablo 3.4 *Çalışma grubunun oluşturulma süreci*

Oturumlar	İzlenen Süreçler	Uygulanan Ölçü Araçları
1.Aşama	Kurumla telefon görüşmesi	İnformal Telefon Görüşmesi
2. Aşama	Ebeveyn Görüşmesi Sözcük Kullanım Düzeyinin-Yaş Aralığının Belirlenmesi	Bilgi Formu İzin Formu-Ebeveyn Bilgilendirme Metni

Ebeveyn Görüşmesi - Bilgi Formunun Uygulanması: Araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu (EK-3) araştırma grubunun seçimindeki ölçütleri karşılaması açısından, çocuk ve ebeveynler ile ilgili demografik bilgiler ile çocukların gelişim özelliklerine ilişkin bilgi elde etmeye dayalı soruları içermektedir. Detaylı olarak çocuklara yönelik kimlik bilgileri, çocukların kullandıkları sözcükler ve toplam sözcük sayıları, çocuğun hastane raporunda belirtilen yetersizlik türü, çocuğun tercih ettiği oyuncaklar ve oyun oynama becerilerine ilişkin sorular ile araştırma sürecinde çıkabilecek yeni değişkenlerin ilişkisine bakılması açısından; çocukların ve ebeveynlerin dil, konuşma, iletişim ve etkileşim davranışlarına yönelik bilgilerin elde edileceği sorular bulunmuştur. Bilgi formunun uygulanması sırasında, bu formun çocuklarının gelişimlerine ilişkin sahip oldukları özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla uygulandığı söylenmiştir. Kendilerine formda yer alan soruların sıra ile sorulacağı sorulara açık, net ve doğru yanıtlar verilmesi gerektiği açıklanmıştır.

Çalışma için tüm ön koşullara sahip olduğu belirlenen 20 çocuk, çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu çocukların ebeveynleri ile bir telefon görüşmesi yapılarak randevu alınmış ve devam ettikleri eğitim kurumlarında 30-35 dakikalık bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, araştırmanın gerekçesi açıklanıp, araştırma süreci hakkında ebeveynlerin yasal haklarını da içeren sözlü bilgi tekrar verildikten sonra, eğer varsa ebeveynlerin araştırmacıya yöneltecekleri sorular cevaplanmıştır. Çalışma için belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden çocukların ebeveynler ile uygulamaya başlamadan önce *Ebeveyn İzin ve Bilgilendirme Formu* (EK-1) her ebeveyn ile ayrı olarak imzalanmıştır. Bu form çocukların ebeveynlerinin çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları ve çalışmanın tüm gerekliliklerini yerine getirmeyi kabul ettiklerine yönelik olmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma grubunda yer alan çocukların, otistik bozukluk indeksi puanlarını belirlemek açısından GOBDÖ-2-TV'nin uygulanmasına ve ebeveyn davranışlarını belirlemek için kullanılan EDDÖ-TV puanlaması ve iletişim işlevlerini belirlemek için kullanılan İİGF puanlaması için gerekli olan anne-çocuk etkileşim kaydı uygulaması bu bölümde açıklanmıştır.

3.5.1. Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu (GOBDÖ-2-TV) uygulanması

Ölçeğin uygulanması sürecinde, OSB olan çocukları en iyi tanıyan ve bakımları ile günlük rutin içinde en fazla ilgilenen bireylerin ebeveynleri olduğu düşünülerek (İ.H.Diken, Ardıç ve Ö.Diken, 2011), ölçek formunu annelerin doldurulmaları istenmiştir. Bu formu doldurmaları için annelere bu ölçeğe ve diğer tüm ölçme araçlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı *Gönüllü Katılım Formu* (EK-2) verilmiştir. Ölçek formunda bulunan, annelerin tanımlayamadıkları veya anlayamadıkları davranışlara ilişkin araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmıştır. Sonrasında, doldurulan ölçek formu, ölçeği uygulama sertifikasına sahip olan araştırmacı tarafından puanlanmıştır

3.5.2. Anne-çocuk etkileşim kayıtlarının alınması

Ebeveyn ile çocuğun yer aldığı, tek oturumluk serbest oyun etkileşimi ortamı kurulmuştur. Bu ortam çocukların destek eğitim almak için devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bulunan oyun veya bireysel eğitim odasında sağlanmıştır. Ebeveylerin çocuğu ile olan serbest ve doğal etkileşimlerinin video ile görüntü kaydı yoluyla gözlenmesi hedeflenmiştir. Gözlem sürecinde, her çocuk için standart materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller oluşturulurken alanyazında ebeveyn-çocuk etkileşimini inceleyen araştırmalardan yararlanılmıştır (Diken, 2009, s.34; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015, s.8). Alanyazın incelemesi sonucunda manipulatif, işlevsel ve sembolik oyun gibi farklı oyun davranışlarına ilişkin gelişim düzeylerine göre uygun çeşitlilik içeren ve çocukların kolaylıkla kullanabilecekleri kaba oyuncakları da içeren bir materyal seti hazırlanmıştır. Materyal seti EK-5'te verilmiştir. Ayrıca ebeveyn-çocuk çiftinin masa başı etkileşimine olanak vermek için bir masa ve iki sandalye bulundurulmuştur. 'Çocuğunuzla evde nasıl oynuyorsanız öyle oynayın' sözel yönergesi verilmiş ve gözlem süreci başlatılmıştır. Gözlem kaydı boyunca etkileşimlere ya da ebeveyn ve çocuğa hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır. Anne-Çocuk etkileşimi on dakikalık video kaydına alınmıştır.

3.6. Verilerin Kodlanması ve Puanlanması

Anne-Çocuk etkileşim gözlemi video kaydı, İİGF ile EDDÖ-TV' nin puanlanması için kullanılmıştır. İletişim işlevleri ve ebeveyn davranışlarına ait verilerin kodlanması ve puanlanması ile GOBDÖ-2-TV puanlaması uygulaması bu bölümde anlatılmıştır.

3.6.1. İletişim işlevleri gözlem formu (İİGF) kodlanması ve puanlanması

Araştırmada İİGF'nin puanlanması amacıyla çalışma grubunda bulunan çocukların iletişim işlevlerine uygun iletişim davranışlarının çeşitlilik ve sıklık sayıları ölçümlenmiştir. Anne-çocuk etkileşimi esnasında gerçekleşen karşılıklı eylemler ve söylemler doğrudan yazılır. Ortaya çıkan jest, ses ve bakış gibi iletişim araçlarının hangi iletişim işlevine karşılık geldiği İletişim İşlevleri Gözlem Formu'nun C bölümündeki işlev kategorileri ve betimsel tanımlarına bakılarak eylemin / söylemin karşısına kodlanır. Kodlama için; 1) çocuğun kaynak kişi olarak iletişim araçlarından (jestler, bakışlar, sesler) birini ya da koordineli olarak birkaçını kullanması, 2) kullandığı iletişim kanalının bir mesaj içermesi, 3) iletişim işlevinin ortaya çıktığı bir bağlam olması, 4) mesajın gönderilmek istendiği alıcı kişinin (ebeveyn) olması, 5) amaç gerçekleşir gerçekleşmez memnuniyet ortaya çıkması ve 6) aynı amaca ulaşmak için istikrarlı bir şekilde bir işaretin abartılı veya kısaltıcı yapılar olarak ritüelleştirilmesi. (Wetherby vd., 1986; Oskay, 2017) yönergeleri esas alınmıştır.

İİGF'nda çocukların iletişim işlevlerine uygun iletişim davranışlarının çeşitlilik ve sıklık sayılarına ilişkin çocuğun verdiği tepkilerin kaydedildiği bölüm yer almıştır. Bu form ile çocukların anne ile olan etkileşimlerinde kullandıkları iletişim işlevlerine uygun davranışların çeşitlilik ve sıklık sayısal verileri ebeveyn-çocuk etkileşimi görüntü kayıtları izlenerek yukarıda belirtilen yönergeler esas alınarak belirlenmiş ve incelenerek gözlem formuna işaretlenmiştir. On dakikalık video kaydı birer dakikalık on bölüme ayrılmış ve bu dakika aralıklarında çocuk ve ebeveynin sergilediği tüm eylemler ve söylemler betimsel olarak yazılmış ve anne-çocuk döngüsü şeklinde forma işlenmiştir. İİGF Kodlama Yönergesi (EK-4) esas alınarak çocukların sergiledikleri eylemlerin ve söylemlerin iletişim işlevleri işlevsel (EK-4) tanımında uygun olan karşılığı forma kodlanmıştır. Daha sonra her çocuğun on dakikalık anne-çocuk etkileşim kaydında ortaya çıkan iletişim işlevi sıklık ve çeşitlilik sayısı Microsoft Office Excel dosyası açılarak kaydedilmiştir.

3.6.2. Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği-Türkçe versiyonu (EDDÖ-TV) kodlanması ve puanlanması

Ebeveyn-çocuk etkileşim kayıtlarının kodlanmasına geçilmeden önce EDDÖ-tvuygulama ve puanlanmasına ilişkin araştırmacı, uygulamacı ve kodlayıcı eğitim sürecinden geçmiştir. Çocukların iletişim işlevlerini belirlemek içinde kullanılan anne-

çocuk etkileşimi video kaydı anne etkileşim davranışlarına yönelik veriler için de kullanılmıştır. Bu verilerin kodlanması ve puanlaması EDDÖ puanlama ilkeleri (Diken, 2009) doğrultusunda yapılmıştır. EDDÖ-TV, "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma", "Duygusal İfade Edici Olma" ve "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" olmak üzere toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu üç alt ölçek altında ebeveyn davranışlarını değerlendiren toplam 12 madde yer almaktadır. Bu maddeler, "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" alt ölçeğinde "Duyarlı Olma, Yanıtlayıcı Olma, Etkili Olma ve Yaratıcı Olma"; "Duygusal İfade Edici Olma" alt ölçeğinde "Kabullenme, Keyif Alma, Sözel Pekiştireç Kullanma, Sıcak Olma ve Duygusal İfade Edici Olma" ve "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde ise "Başarı Odaklı Olma, Yönlendirici Olma ve Etkileşim Hızı" maddelerinden oluşmaktadır. Çocukları ile 15 dakikalık serbest oyun etkileşimleri sırasında gözlem yoluyla yapılan değerlendirmelerde ebeveyn davranışları her bir ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan verilerek derecelendirilir. Bu derecelendirme puanları tüm alt ölçeklerde genel olarak (1) için "çok düşük düzeyi", (3) için "orta düzeyi" ve (5) için "çok yüksek düzeyi" ifade etmektedir. "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" ve "Duygusal İfade Edici Olma" alt ölçeklerinde amaç ebeveynleri (5) puan düzeyinde puan alması; "Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma" alt ölçeğinde hedef ebeveynlerin (3) puan düzeyinde puan alması nitelikli etkileşim davranışlarını ifade etmektedir (Diken, 2009, s.1-57).

3.6.3. Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2-Türkçe versiyonu puanlaması

Ölçeğin puanlanması GOBDÖ-2-TV puanlama formunda (İ.H. Diken, Ardıç ve Ö.Diken, 2011) belirlenen puanlama ilkeleri doğrultusunda yapılmıştır. GOBDÖ-2-TV ölçeğinde, her birinde 14 maddenin yer aldığı Stereotipik Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim başlıkları altında üç alt ölçek yer almakta olup, toplam 42 maddenin yer aldığı bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek, değerlendirilecek bireyin gözlenmesine bağlı olarak öğretmeni veya yakınındaki kişilerce doldurulabilmekte olup bireyin alt ölçek standart puanı, otistik bozukluk indeksi ve otistik bozukluk görülme olasılığına yönelik bilgi elde edilmesini sağlamaktadır. Ölçeğe göre, otistik bozukluk indeksi 85 veya daha yüksek olan bireylerde otistik bozukluk "görülme olasılığı oldukça yüksek", otistik bozukluk indeksi puanı 70-84 arası olan bireylerde "otistik bozukluk görülme olasılığı var" ve otistik bozukluk indeksi puanı 69 ve altı olan bireylerde ise" otistik

bozukluk görülme olasılığı yok" şeklinde yorumlanmaktadır (İ.H. Diken, Ardıç ve Ö. Diken, 2011, s. 30-40).

3.7. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanmasının güvenirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.7.1. İletişim işlevleri gözlem formu (İİGF) kodlayıcılar arası güvenirlik

İİGF'nun genel kodlaması araştırması tarafından yapılmıştır. Özel eğitim alanında doktorasını yapmış olan bağımsız gözlemci tarafından da izlenerek değerlendirilmiştir. Gözlemciye gözlem formunun kodlanmasına yönelik araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Daha sonra gözlemciye araştırmanın çalışma grubunda yer almayan bir çocuk ile ebeveyninin etkileşiminin görüntü kaydı verilmiş, araştırmacı ve gözlemci birbirlerinden bağımsız olarak bu kayıtları kodlamıştır. Araştırmacı ve gözlemci arasında %80 üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar kodlamaya devam edilmiştir. Görüş birliğinin %80'in altında olduğu durumlarda kayıtlar iki kodlayıcı tarafından birlikte izlenmiş ve uzlaşılamayan maddelerde görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma grubunda bulunan çocuklara ilişkin ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlem oturumlarının %30'u tutarlılık sağlandıktan sonra, gözlemciye görüntü kayıtları verilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik her bir oturum için araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981, s. 37-55). Gözlem formunda her bir ana iletişim işlevi kategorisine ilişkin güvenirlik değerleri ayrı olarak hesaplanmış ve sonrasında her bir kategorideki güvenirlik değerleri, toplam kategori sayılarına bölünerek ortalama değer elde edilmiştir. Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %92 olarak bulunmuştur.

3.7.2. Ebeveyn çocuk etkileşimi kodlayıcılar arası güvenirlik

Özel eğitim alanında doktorasını yapmakta olan ve EDDÖ kodlama sertifikası bulunan gözlemci tarafından kodlanmıştır. Bağımsız gözlemci olan araştırmacı tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Öncelikle sertifikalı gözlemci tarafından bağımsız gözlemciye ölçeğin kodlanmasına ilişkin eğitim verilmiştir. Sonra bağımsız gözlemci araştırmanın çalışma grubunda yer almayan bir çocuk ile ebeveyninin

etkileşiminin görüntü kaydı verilmiş, bağımsız gözlemci ve sertifikalı gözlemci birbirlerinden bağımsız olarak bu kaydı kodlamıştır. Bağımsız gözlemci ve sertifikalı gözlemci arasında %80 üstü tutarlılık sağlanıncaya kadar kodlamaya devam edilmiştir. Görüş birliğinin %80'in altında olduğu durumlarda kayıtlar iki kodlayıcı tarafından birlikte izlenmiş ve uzlaşılamayan maddelerde görüş birliği sağlanmıştır. Tutarlılık sağlandıktan sonra, bağımsız gözlemciye araştırma grubunda bulunan çocuklara ilişkin ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlem oturumlarının görüntü kayıtlarının %30'u verilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik her bir oturum için bağımsız gözlemci ve sertifikalı gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981, 37-55). Elde edilen EDDÖ için kodlayıcılar arası güvenirlik % 85 olarak bulunmuştur.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmada çocukların iletişim işlevleri doğrultusunda davranış çeşitliliği ve davranışı sergileme sıklıkları ve GOBDÖ-2-TV puanları ile ebeveynlerin EDDÖ-TV puanları bir istatistik programına işlenmiştir. Ebeveynlere uygulanan ölçeğin alt faktörlerinden elde edilen puanlar ve GODBÖ-2-TV puanları ile çocukların iletişimsel davranış çeşitlilik ve davranış sıklıkları hesaplanarak veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri setine ilişkin puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığının dışında olmasından ve her bir ölçümün Shapiro-Wilk değerlerinin $p<,05$'e göre anlamlı olmasından dolayı normal dağılım göstermediği görülmektedir. Veri setinin sürekli veri olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Bu bağlamda veri setine ilişkin değişkenler normallik varsayımını sağlamadığından dolayı nonparametrik testler tercih edilmiştir. Çocukların davranış düzenleme işlevlerinden reddetme ve talep etme işlevleri ve ortak dikkat işlevlerinden yorumlama ve yanıtlama işlevlerine ait çeşitlilik sayıları, davranışı sergileme sıklıklarına ait betimsel istatistiklere (çocuk sayısı, minimum değer, maksimum değer, tekrar sayısı, ortalama ve standart sapma) bakılmıştır. İİGF alan sosyal içerik iletişim işlevi kategorisinde herhangi bir veri elde edilemediği için analize dahil edilmemiştir. Çocukların OSB derecelerine

ilişkin GOBDÖ-2-TV ölçeğinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistik yöntemi (minimum değer ve maksimum değer, ortalama ve standart sapma) uygulanmıştır. Çocukların davranış düzenleme ve ortak dikkat işlevlerine ait davranış çeşitlilik sayıları ve davranış sergileme sıklıkları ile ebeveyn davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin puanlar arasında ilişki olup olmadığına bakmak için nonparametrik istatistik tekniklerinden iki değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmek için kullanılan Spearman's Rho korelasyon analizi kullanılmıştır. Çocukların davranış düzenleme ve ortak dikkat işlevlerine ait davranış çeşitlilik sayıları ve davranış sergileme sıklıkları ile otistik bozukluk derecelerine ilişkin GOBDÖ-2-TV ölçeğinden alınan puanlar arasında ilişki olup olmadığına bakmak için Spearman's Rho korelasyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde İİGF, EDDÖ-TV ve GOBDÖ-2-TV-2' ye ait verilerden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu bulgular üç alt başlıkta sınıflanmıştır. Birinci alt başlıkta, çalışma grubunda yer alan OSB olan çocukların yapılan gözlem sonucunda elde edilen iletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklığına ilişkin bulguların sunulduğu tablolar ile bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlar yer almaktadır. İkinci alt başlıkta, annelerin sergilediği etkileşime ilişkin davranışlar ve bu davranışların çocukların sergilediği iletişim işlevleri ile ilişkisine yönelik bulguların sunulduğu tablolar ile bu bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlar yer almaktadır. Üçüncü alt başlıkta ise, çocukların OSB dereceleri ile iletişim işlevleri ilişkisine yönelik bulguların sunulduğu tablolar ile bu bulgulara ilişkin açıklama ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. OSB Olan Çocukların a)Reddetme b)Talep etme c) Yorumlama (Başlatma) d) Yanıtlama İşlevine Göre İletişimsel Davranışlarının Çeşitlilik Sayıları ve Sergilenme Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ebeveyn çocuk etkileşiminde, OSB olan çocukların iletişim işlevleri çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklıkları yer almaktadır.

4.1.1. Reddetme işlevine ilişkin bulgular

OSB olan çocukların anneleriyle serbest oyun bağlamında etkileşimleri esnasında sergiledikleri reddetmeye yönelik iletişim işlevleri Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Çocukların sergilediği reddetme işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar*

Çocuk Sayısı n=20	**Reddetme İşlevi**		
Görülen Çeşitlilik Sayısı=2	**Nesne**	**Eylem**	**Bilgi**
Davranışın Görülme Durumu	√	√	---
Davranışı Sergileyen Çocuk Sayısı (n)	11 (%55)	17 (%85)	0 (%0,0)
Davranışı Gösteren Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1	---
Davranışı Gösteren Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	13	17	---
Davranışın Sergileme Sıklığı	48	96	0
Davranış Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	4.36	5,65	0
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	3,80	3,94	0

Tablo 4.1 incelendiğinde, OSB çocuklarının reddetme işlevine göre nesne reddetme, eylem reddetme ve bilgi reddetme iletişimsel davranışlarından nesne reddetme ve eylem reddetme davranışlarını sergilediği dolayısıyla çocukların reddetme

işlevine göre iki çeşit iletişimsel davranış sergilediği görülmektedir. Reddetme işlevine göre çocukların %55'inin (n=11) nesne reddetme iletişimsel davranışı sergilediği ve çocukların %85'inin (n=17) eylem reddetme iletişimsel davranışını sergilediği görülmektedir. Nesne reddetme iletişimsel davranışını bir çocuğun maksimum 13 kez sergilediği ve eylem reddetme iletişimsel davranışını bir çocuğun maksimum 17 kez sergilediği görülmektedir. Nesne reddetme iletişimsel davranışını sergileyen on bir çocuğun 48 kez bu davranışı tekrarladığı ve eylem reddetme iletişimsel davranışını sergileyen on yedi çocuğun 96 kez bu davranışı tekrarladığı görülmektedir. Nesne reddetme davranışının sergilenme sıklığına ait olarak on bir çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 4,36 (Ss=3,80) düzeyinde bu davranışı sergilediği ve eylem reddetme davranışının sergilenme sıklığına ait olarak on yedi çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 5,65 (Ss=3,94) düzeyinde bu davranışı sergilediği görülmektedir. Reddetme işlevine ilişkin, bilgi reddetme iletişim işlevinin hiç sergilenmediği görülmektedir.

4.1.2. Talep etme işlevine ilişkin bulgular

OSB olan çocukların anneleriyle serbest oyun bağlamında etkileşimleri esnasında sergiledikleri talep etmeye yönelik iletişim işlevleri Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Çocukların sergilediği talep etme işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar*

Çocuk Sayısı n=20	**Talep Etme**	
Görülen Çeşitlilik Sayısı=2	**Nesne**	**Eylem**
Davranışın Görülme Durumu	√	√
Davranışı Sergileyen Çocuk Sayısı (n)	12 (%60)	9 (%45)
Davranışı Gösteren Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1
Davranışı Gösteren Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	15	11
Davranışın Sergilenme Sıklığı	67	27
Davranış Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	5,58	3,00
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	4,36	3,20

Tablo 4.2. incelendiğinde OSB çocuklarının talep etme işlevine göre nesne talep etme ve eylem talep etme iletişimsel davranışlarından her ikisinin de sergilendiği dolayısıyla çocukların talep etme işlevine göre iki çeşit iletişimsel davranış sergilediği görülmektedir. Talep etme işlevine göre çocukların %60'ının (n=12) nesne talep etme iletişimsel davranışı sergilediği ve çocukların %45'i (n=9) eylem talep etme iletişimsel davranışı sergilediği görülmektedir. Nesne talep etme iletişimsel davranışını, bir çocuğun maksimum 15 kez sergilediği ve eylem talep etme iletişimsel davranışını bir

çocuğun maksimum 11 kez sergilediği görülmektedir. Nesne talep etme iletişimsel davranışını sergileyen on iki çocuğun 67 kez bu davranışı tekrarladığı ve eylem talep etme iletişimsel davranışını sergileyen dokuz çocuğun 27 kez bu davranışı tekrarladığı görülmektedir. Nesne talep etme davranışının sergilenme sıklığına ait olarak on iki çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 5,58 (Ss=4,36) düzeyinde bu davranışı sergilediği ve eylem talep etme davranışının sergilenme sıklığına ait olarak dokuz çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 3,00 (Ss=3,20) düzeyinde bu davranışı sergilediği görülmektedir.

4.1.3. Yorumlama (Başlatma) işlevine ilişkin bulgular

OSB olan çocukların anneleriyle serbest oyun bağlamında etkileşimleri esnasında sergiledikleri yorumlamaya yönelik iletişim işlevleri Tablo 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Çocukların sergilediği yorumlama (başlatma) işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar*

Çocuk Sayısı n=20	**Yorumlama (Başlatma)**			
Görülen Çeşitlilik Sayısı=3	**Bilgi Talep**	**Durum**	**Kişi**	**Olay**
Davranışın Görülme Durumu	√	√	---	√
Davranışı Sergileyen Çocuk Sayısı (n)	1 (%5)	6 (%30)	0 (%0,0)	1 (%5)
Davranışı Gösteren Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1	---	2
Davranışı Gösteren Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	1	7	----	2
Davranışın Tekrar Sayısı Toplamı	1	28	---	2
Davranış Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	1	4,67	---	2
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	---	2,50	---	---

Tablo 4.3. incelendiğinde OSB çocuklarının yorumlama (başlatma) işlevine göre bilgi talep etme, durumu yorumlama, kişiyi yorumlama ve olayı yorumlama iletişimsel davranışlarından bilgi talep etme, durumu yorumlama ve olayı yorumlama davranışlarını sergilediği dolayısıyla çocukların yorumlama (başlatma) işlevine göre üç çeşit iletişimsel davranış sergilediği görülmektedir. Yorumlama (başlatma) işlevine göre çocukların %5'inin (n=1) bilgi talep etme iletişimsel davranışı sergilediği, çocukların %30'unun (n=6) durumu yorumlama iletişimsel davranışı sergilediği ve çocukların %5'inin (n=1) olayı yorumlama iletişimsel davranışı sergilediği görülmektedir. Bilgi talep etme iletişimsel davranışını bir çocuğun maksimum 1 kez sergilediği, durumu yorumlama iletişimsel davranışı bir çocuğun maksimum 7 kez sergilediği ve olayı

yorumlama iletişimsel davranışı bir çocuğun maksimum 2 kez sergilediği görülmektedir. Bilgi talep etme iletişimsel davranışını sergileyen bir çocuğun 1 kez bu davranışı tekrarladığı, durumu yorumlama iletişimsel davranışını sergileyen altı çocuğun 28 kez bu davranışı tekrarladığı ve olayı yorumlama iletişimsel davranışını sergileyen bir çocuğun 2 kez bu davranışı tekrarladığı görülmektedir. Bilgi talep etme davranışının sergilenme sıklığına ait olarak bir çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 1,00 düzeyinde bu davranışı sergilediği, durumu yorumlama davranışının sergilenme sıklığına ait olarak altı çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 4,67 (Ss=2,50) düzeyinde bu davranışı sergilediği ve olayı yorumlama davranışının sergilenme sıklığına ait olarak bir çocuk verilerine göre bir çocuğun ortalama 2,00 düzeyinde bu davranışı sergilediği görülmektedir. Yorumlama (başlatma) işlevine ilişkin kişiyi yorumlama iletişimsel davranışının hiç sergilenmediği görülmektedir.

4.1.4. Yanıtlama işlevine ilişkin bulgular

OSB olan çocukların anneleriyle serbest oyun bağlamında etkileşimleri esnasında sergiledikleri yanıtlamaya yönelik iletişim işlevleri Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Çocukların sergilediği yanıtlama işlevinin çeşitlilik sayılarına ve sergilenme sıklıklarına ilişkin sonuçlar*

Çocuk Sayısı n=20	**Yanıtlama**		
Görülen Çeşitlilik Sayısı=3	**Soru Cevaplama**	**Onaylama**	**Yönerge Takip**
Davranışın Görülme Durumu	√	√	√
Davranışı Sergileyen Çocuk Sayısı (n)	4 (%20)	20 (%100,0)	20 (%100,0)
Davranışı Gösteren Çocuğun Minimum Davranış Sayısı	1	1	3
Davranışı Gösteren Çocuğun Maksimum Davranış Sayısı	10	30	46
Davranışın Tekrar Sayısı	23	175	361
Davranış Sergilenme Sıklığına Ait Ortalama	5,75	8,75	18,05
Davranışın Sergilenme Sıklığına Ait Standart Sapma	4,03	7,56	11,58

Tablo 4.4. incelendiğinde, OSB olan çocukların yanıtlama işlevine göre soru cevaplama, onaylama ve yönerge takip iletişimsel davranışlarından sergilendiği dolayısıyla çocukların yanıtlama işlevine göre 3 çeşit iletişimsel davranış sergilediği görülmektedir. Yanıtlama işlevine göre çocukların %20'sinin (n=4) soru cevaplama iletişimsel davranışı sergilediği, çocukların %100,0'ünün (n=20) onaylama iletişimsel davranışı sergilediği ve çocukların %100,0'ünün (n=20) soru cevaplama iletişimsel davranışı sergilediği görülmektedir. Soru cevaplama iletişimsel davranışı bir çocuğun

maksimum 10 kez sergilediği, onaylama iletişimsel davranışı bir çocuğun maksimum 30 kez sergilediği ve yönerge takip iletişimsel davranışı bir çocuğun maksimum 46 kez sergilediği görülmektedir. Soru cevaplama iletişimsel davranışını sergileyen dört çocuğun 23 kez bu davranışı tekrarladığı, onaylama iletişimsel davranışını sergileyen yirmi çocuğun 175 kez bu davranışı tekrarladığı ve yönerge takip iletişimsel davranışını sergileyen yirmi çocuğun 361 kez bu davranışı tekrarladığı görülmektedir. Soru cevaplama davranışının sergilenme sıklığına ait olarak dört çocuğun verilerine göre bir çocuğun ortalama 5,75 (Ss=4,03) düzeyinde bu davranışı sergilediği, onaylama davranışının sergilenme sıklığına ait olarak yirmi çocuk verilerine göre bir çocuğun ortalama 8,75 (Ss=7,56) düzeyinde bu davranışı sergilediği ve yönerge takip davranışının sergilenme sıklığına ait olarak yirmi çocuk verilerine göre bir çocuğun ortalama 18,05 (Ss=11,58) düzeyinde bu davranışı sergilediği görülmektedir.

4.2. OSB Olan Çocukların İletişim İşlevleri Kategorilerine Göre İletişim Davranışlarının Toplam Çeşitlilik Sayıları ve Sergilenme Sıklıkları İle Ebeveynlerinin Çocukları İle Etkileşim Davranışlarının Derecesi Arasındaki İlişkisine Ait Bulgular

Bu bölümde, ebeveyn çocuk etkileşiminde, ebeveynlerin sergiledikleri davranışlara ve bu davranışların çocukların sergilediği iletişim işlevleri ile ilişkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1. OSB olan çocuk annelerinin etkileşimsel davranışları

OSB olan çocuk annelerinin etkileşimlerine ait davranışların genel ortalamaları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, OSB olan çocukların annelerinin etkileşim davranışları puanlarında en yüksek ortalamanın başarı odaklı-yönlendirici olma boyutunun yönlendirici olma 4,00 davranışında sergiledikleri, en düşük puan ortalamasının ise, duyarlı yanıtlayıcı olma boyutunun, duyarlı olma 2,10 yanıtlayıcı olma 2,10 ve yaratıcı olma 2,10 davranışında sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.5. *EDDÖ-TV- ölçeğine ait maddelerin aritmetik ortalaması*

	EDDÖ-TV	n	$\overline{X}$	Sh$\overline{X}$	Ss
Duyarlı-yanıtlayıcı olma	1.Duyarlı Olma	20	2,10	0,12	0,55
	2.Yanıtlayıcı Olma	20	2,10	0,18	0,79
	3.Etkili Olma	20	2,30	0,13	0,57
	4.Yaratıcı Olma	20	2,10	0,14	0,64
Duygusal ifade edici olma	1. Kabullenme	20	2,50	0,14	0,61
	2. Keyif Alma	20	2,60	0,15	0,68
	3. Sözel Pekiştireç Kullanma	20	3,25	0,19	0,85
	4. Sıcak Olma	20	2,35	0,20	0,88
	5.Duygusal İfade Edici Olma	20	2,65	0,15	0,67
Başarı odaklı-yönlendirici olma	1. Başarı Odaklı Olma	20	3,15	0,23	1,04
	2. Yönlendirici Olma	20	4,00	0,19	0,86
	3. Etkileşim Hızı	20	2,65	0,17	0,75

4.2.2. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişki

OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasında ilişki Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları*

		Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	Duygusal-İfade Edici Olma	Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma
İletişimsel işlevlerinin toplam çeşitlilik sayıları	r	-,19	,33	,62
	p	,213	,075	,002*
	N	20	20	20

*p<,05

Tablo 4.6 incelendiğinde OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,19, p=,213>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin duygusal-ifade edici olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,33, p=,075>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre

iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,62, p=,002<,05) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayılarının, ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma puanlarının %38,4'ünü (r^2=0,62X0,62=0,384) açıkladığı görülmektedir.

4.2.3. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının sergilenme sıklıkları ile ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişki

OSB olan çocukların iletişimsel davranışların sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasında ilişki Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışları toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları*

		Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	Duygusal-İfade Edici Olma	Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma
İletişimsel işlevlerinin toplam sergilenme sıklıkları	r	-,09	,22	,47
	p	,350	,172	,018*
	N	20	20	20

*p<,05

Tablo 4.7. incelendiğinde, OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin duyarlı-yanıtlayıcı olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,09, p=,350>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin duygusal-ifade edici olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,22, p=,172>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,47, p=,018<,05) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların

iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları, ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktörüne ilişkin ebeveyn puanlarının %22,1'ini (r^2=0,47X0,47=0,221) açıkladığı görülmektedir.

4.2.4. OSB olan çocukların iletişimsel işlevleri toplam çeşitlilik sayıları ile sergilenme sıklığının ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeğinin duyarlı-yanıtlayıcı olma duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı-yönlendirici olma alt faktörlerinin içeriğine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişki

OSB olan çocukların iletişimsel işlevleri çeşitlilik toplamı ve iletişim işlevlerinin toplam sergilenme sıklığı ile Ebeveynlerin Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin (EDDÖ-TV) duyarlı-yanıtlayıcı olma, duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı yönlendirici olma alt faktörlerinin içeriğine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişki Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde, OSB olan çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin duyarlı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,10, p=,332>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin duyarlı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,30, p=,097>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin yanıtlayıcı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,03, p=,450>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin yanıtlayıcı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,01, p=,485>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin etkili olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,48, p=,016>,05) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin etkili olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,27, p=,121>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.8. *Çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışları çeşitliliği ve toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin davranışları değerlendirme ölçeğinin duyarlı-yanıtlayıcı olma duygusal ifade edici olma ve başarı odaklı yönlendirici olma alt faktörlerinin içeriğine ilişkin ebeveyn puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları*

	EDDÖ-TV		İletişimsel İşlevlerinin Çeşitlilik Sayıları	İletişimsel İşlevlerinin Sergilenme Sıklıkları
Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma	1.Duyarlı olma	r	-,10	-,30
		p	,332	,097
	2.Yanıtlayıcı olma	r	-,03	,01
		p	,450	,485
	3.Etkili olma	r	-,48	-,27
		p	,016*	,121
	4.Yaratıcı olma	r	,21	,26
		p	,188	,137
Duygusal İfade Edici Olma	1. Kabullenme	r	,30	,12
		p	,102	,303
	2. Keyif alma	r	,49	,31
		p	,014*	,089
	3. Sözel pekiştireç kullanma	r	-,08	-,01
		p	,37	,49
	4. Sıcak olma	r	,35	,22
		p	,067	,177
	5. Duygusal ifade edici olma	r	,39	,15
		p	,044*	,259
Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma	1. Başarı odaklı olma	r	,64	,63
		p	,001*	,001*
	2. Yönlendirici olma	r	,29	-,01
		p	,109	,481
	3. Etkileşim hızı	r	,40	,23
		p	,042*	,163

*p<,05

OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin yaratıcı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,21, p=,188>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin yaratıcı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,26, p=,137>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

OSB olan çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin kabullenme davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,30, p=,102>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin kabullenme davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,12, p=,303>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel

davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin keyif alma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,49, p=,014>,05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin keyif alma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,31, p=,089>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin sözel pekiştireç kullanma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,08, p=,37>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin sözel pekiştireç kulllanma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,01, p=,49>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin sıcak olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,35, p=,067>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin sıcak olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,22, p=,177>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin duygusal ifade edici olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,39, p=,043>,05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin duygusal ifade edici olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,23, p=,163>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

OSB olan çocukların, iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin başarı odaklı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,64, p=,001>,05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin başarı odaklı olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,63, p=,001>,05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin yönlendirici olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,29, p=,109>,05) anlamlı bir ilişki

olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin yönlendirici olma davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,01, p=,481>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile ebeveynlerin etkileşim hızı davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=,40, p=,042>,05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. OSB çocuklarının iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile ebeveynlerin etkileşim hızı davranışına ilişkin ebeveyn puanları arasında (r=-,23, p=,163>,05) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4.3. OSB Olan Çocukların İletişim İşlevleri Kategorilerine Göre İletişim Davranışları Toplam Çeşitlilik Sayıları ve Sergilenme Sıklıkları ile OSB Derecesi Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Bu bölümde, OSB olan çocukların OSB'den etkilenme düzeyleri ile çocukların sergiledikleri iletişim işlevlerinin ilişkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.3.1. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının toplam çeşitlilik sayıları ile çocukların OSB derecesi arasındaki ilişki

OSB olan çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile çocukların OSB derecesine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasında ilişki 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. incelendiğinde, OSB olan çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile çocukların OSB derecesine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasında (r=-,42, p=,032<,05) negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları, çocukların otistik bozukluk derecelerine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanlarının %17,6'sını (r^2=-0,42X-0,42=0,176) açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4.9. *Çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları ile OSB derecesine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları*

		OSB Derecesi
İletişimsel işlevlerinin toplam çeşitlilik sayıları	r	-,42
	p	,032*
	N	20

*p<,05

4.3.2. OSB olan çocukların iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışlarının toplam sergilenme sıklıkları ile çocukların OSB derecesi arasındaki ilişki

OSB olan çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile çocukların OSB derecesine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasında ilişki 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklığı İle OSB derecesine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasındaki ilişkiye ait Spearman's Rho sonuçları*

		OSB Derecesi
İletişimsel işlevlerinin toplam sergileme sıklığı	r	-,21
	p	,182
	N	20

*p<,05

Tablo 4.10. incelendiğinde, OSB olan çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam sergilenme sıklıkları ile çocukların otistik bozukluk derecelerine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanları arasında (r=-,21, p=,182>,05) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda edinilen bulgular, alanyazındaki diğer bulgu ve bilgiler kapsamında tartışılacak, tartışma ile ulaşılan sonuç belirtilecek ve ileriki araştırmalarla uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan çocukların iletişim işlevi çeşitlilikleri ve kullanım sıklıklarının belirlenmesi, ebeveyn etkileşim davranışları ile iletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklık ilişkisinin belirlenmesi, OSB'den etkilenme düzeyleri ile iletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklık ilişkisinin belirlenmesi amaçlanarak bu doğrultuda veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. OSB olan çocukların anneleri ile belirli oyuncaklarla serbest oyun ortamında etkileşimleri 10 dakikalık video kaydına alınmış ve dört kategoride (reddetme, talep etme, yorumlama ve yanıtlama), 12 iletişim işlevine (nesne reddetme, eylem reddetme, bilgi reddetme, nesne talep etme, eylem talep etme, bilgi talep etme, durumu yorumlama, kişiyi yorumlama, olayı yorumlama, soru cevaplama, onaylama, yönergeyi takip) bakılmıştır.

Bu araştırma kapsamında, belirlenen serbest oyun bağlamında video kaydı alınan anne-çocuk etkileşiminde sergilenen iletişim işlevlerinin sıklıkları ve sergileyen çocuk sayıları Tablo 4.1'de verilmiştir. En yüksek sıklıkta sergilenme sırasına göre, yönerge takip (361), onaylama (175), eylem reddetme (96), nesne talep etme (67), nesne reddetme (48), durumu yorumlama (28), eylem talep etme (27), soru cevaplama (23), olayı yorumlama (2), bilgi talep etme (1) iletişim işlevleri olmuş ve toplamda gözlem formunda yer alan on iki iletişim işlevinden on iletişim işlevinin sergilendiği görülmektedir. Bilgi reddetme ve kişiyi yorumlama işlevleri Tablo 4.1. de görüldüğü gibi sergilenmemiştir.

OSB'nin ilk tanılandığı günden itibaren temel güçlük alanının sosyal iletişim olduğu bilinmektedir (Durukan ve Türkbay, 2008, s. 117). Yapılan analiz sonucunda ortak dikkat ana kategorisinde yer alan, olayı yorumlama iletişim işlevinin yalnızca 2 defa, bilgi talep etme işlevinin ise yalnızca 1 kez ortaya çıktığı düşünüldüğünde, araştırmamız bulgularına çeşitlilik açısından katkı sağlarken, bu işlevlerin genel sıklık sayısına katkısının düşük olduğu görülmektedir. Nitekim OSB olan çocukların erken dönem sosyal iletişim sorunlarının, ortak dikkat kurmakta yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığı belirtilmektedir (Durukan ve Türkbay, 2008, s. 118).

Tablo 5.1. *İletişim İşlevleri Sergilenme Sıklıkları*

İletişim İşlevleri	Sergilenme Sıklığı	Sergileyen Çocuk Sayısı (n)
Yönerge takip	361	20
Onaylama	175	20
Eylem reddetme	96	17
Nesne talep etme	67	12
Nesne reddetme	48	11
Durum yorumlama	28	6
Eylem talep etme	27	9
Soru cevaplama	23	4
Olay yorumlama	2	1
Bilgi talep etme	1	1
Bilgi reddetme	0	0
Kişiyi yorumlama	0	0

Tablo 5.1. incelendiğinde, OSB olan çocukların ebeveyn-çocuk etkileşimi bağlamında reddetmeye yönelik sergilenen işlevlerinde, hem çocuk sayısı bakımından hem de davranışın sergilenme sıklığı bakımından en çok eylem reddettikleri görülmektedir. Bilgi reddetme işlevinin bu bağlamda ortaya çıkmamasının nedeninin ebeveyn çocuk etkileşimi esnasında bilgi reddetmeye yönelik uygun bağlamın ortaya çıkmaması olduğu düşünülmektedir.

OSB olan çocukların dil öncesi dönemde iletişim işlevlerinin NGG ve Down Sendromlu (DS) çocuklarla karşılaştırıldığı bir araştırmada, nesne reddetme davranışını OSB olan çocukların DS olan ve NGG olan çocuklardan daha fazla sergiledikleri bulunmuştur (Töret ve Acarlar, 2011, s.1467). Bu durumda araştırma grubunda yer alan çocukların %55'inin nesne reddetme %85'inin ise eylem reddetme davranışı sergilediği düşünüldüğünde, OSB olan çocukların bu iletişim işlevleri başlığında yüksek bir sergileme sıklığı sergilediği düşünülmektedir. Nitekim davranış düzenleme ana kategorisinde ele alınan talep etme ve reddetme davranışlarının OSB olan çocuklarda ortak dikkat kategorisindeki yorumlama iletişim işlevinden daha fazla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Harbison, McDaniel ve Yoder, 2017, s. 21-34). Bu araştırma kapsamında yer alan OSB olan çocukların da, reddetme iletişim işlevlerini talep etme iletişim işlevlerinden daha sık sergilemesi, reddetme iletişim işlevinin OSB tanısı ile ilişkisini düşündürmekte ve bu değişkenlerle yapılacak araştırmaya olan ihtiyacı arttırmaktadır.

Yine OSB olan çocuklar ile NGG ve DS çocukların bu işlevinin karşılaştırıldığı araştırmada, OSB olan çocukların talep etme işlevini NGG ve DS olan çocuklardan daha düşük sergilediği (Töret ve Acarlar, 2011, s. 1467) bulunmuştur. Nesne talep etme

ve eylem talep etme işlevini araştırma grubunda yer alan OSB olan çocuklar sergilemekte, nesne talep etme (67) işlevini nesne reddetmeden (48) daha çok sergiledikleri, eylem reddetme (96) işlevini ise eylem talep etmeden (27) daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Araştırma grubunda yer alan 17 çocuk eylem reddetme, 12 çocuk nesne talep etme, 11 çocuk nesne reddetme, 9 çocuk ise eylem talep etme işlevleri sergilemişlerdir. Bu iletişim işlevlerini sergileyen çocukların ortalamalarına bakıldığında, eylem reddetme (5,65) ve nesne talep etme (5,58) iletişim işlevleri ortalamaları birbirine oldukça yakın görünmektedir. Eylem reddetme iletişim işlevi sıklık bakımından nesne talep etme iletişim işlevinden oldukça fazla görülmesine rağmen, sergileyen çocuk başına ortalamalarının (5-6 aralığına) benzer sıklıkta olduğu görülmektedir. Eken (2008, s. 70-80) tarafından okul öncesi dönemde NGG olan çocuklarla yapılan araştırmada, 4 ve 5 yaşlarında çocukların en fazla talep etme işlevi sergilediği, 6 yaşında yorumlama işlevinin sıklığının ise daha fazla olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların iletişim işlevlerinin talep etme ve reddetme türlerinde daha sıklıkla olduğu ve çeşitlenmediği alan yazında belirtilmektedir (Ege, 2006, s. 10-15, Ökçün-Akçamuş, 2016, s.180-185). Fakat talep etme ve reddetme işlevlerini alt boyutlarında sergilenme ve sıklıklarına yönelik araştırma oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda bu araştırmada, çocukların en fazla sıklığı, sırasıyla eylem reddetme, nesne talep etme, nesne reddetme ve eylem talep etme türlerinde gösterdikleri görülmüş ve alan yazındaki bulguları genişlettiği düşünülmektedir. Araştırma grubunda yer alan OSB olan çocukların 27 kez sergilenen eylem talep etme davranışından 11'ini bir çocuğun sergilediği düşünüldüğünde, bu işleve bir çocuğun etkisinin fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda tek bir çocuğun sıklığa olan katkısı büyük iken bu iletişim işlevini sergileyen 9 çocuktan geriye kalan 8'inin eylem talep etme işlevine katkısı düşük gözükmektedir. Talep etme işlevinin NGG tek sözcük aşamasında olan çocuklarda, reddetme işlevinin iki katı kadar ortaya çıktığı belirtilmektedir (Durukan ve Türkbay, 2008, s. 119). Bu durumda, reddetme ve talep etme işlevlerinin ebeveyn etkileşim davranışlarının kontrol altına alındığı farklı koşullarda araştırılması, OSB olan çocuklarda talep etme iletişim işlevinin, reddetme iletişim işlevinden daha az sergilenmesine neden olan etkenlerin belirlenmesi açısından önemlidir.

OSB olan çocukların bilgi talep etme işlevini DS ve NGG olan çocuklardan daha düşük sergiledikleri (Töret ve Acarlar, 2011, s. 1467) bilinmektedir. Bu araştırma kapsamında da bilgi talep etme işlevini 20 OSB olan çocuktan sadece 1'i sergilemiş ve

bu işlev sadece 1 defa sergilenmiştir. Yine olayı yorumlama iletişim işlevini ise, 20 çocuktan sadece 1'i 2 kez sergilemiştir. Nesne ve eylem talep etme davranışları ile karşılaştırıldığında hem sergileyen çocuk sayısı bakımından hem de işlevin sergilenme sıklığı açısından bilgi talep etmenin çok düşük olduğu görülmektedir. Durumu yorumlama işlevine bakıldığında, davranışı sergileyen çocuk sayısının ve işlevin sergilenme sıklığının eylem reddetme, nesne reddetme, nesne talep etme ve eylem talep etme işlevini sergileyen çocuk sayısından daha düşük olmasına rağmen, durumu yorumlama işlevinin sergilenme sıklığının (28), eylem talep etme işlevinin sergilenme sıklığından (27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, iletişim işlevi sergileyen çocukların ortalamasına bakıldığında, durum yorumlama iletişim işlevinin (4,67), eylem reddetme iletişim işlevinden (5,65) sonraki en yüksek ortalama olduğu görülmektedir. Kişiyi yorumlama işlevinin sergilenmediği, olayı yorumlama işlevinin ise 2 kez 1 çocuk tarafından sergilendiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde bulunan NGG çocukların talep etme işlevinden sonra en çok yorumlama işlevini gösterdikleri, yaşın ilerlemesi ile beraber yorumlama işlevinin arttığının görüldüğü ifade edilmektedir (Eken, 2008, s. 80). OSB olan çocukların NGG ve DS çocuklar ile karşılaştırıldığında, yorumlama işlevinin OSB olan çocuklarda oldukça düşük olduğu ifade edilmektedir (Töret ve Acarlar, 2011, s. 1442). Aynı zamanda talep etme ve reddetme iletişim işlevinden ziyade yorumlama işlevinin OSB'de özel bir durum olduğu ve bu işlevdeki düşüklüğün OSB'ye özgü bir durum olduğu yine alan yazında belirtilmektedir (Harbison, McDaniel ve Yoder (2017, s. 21-34).

Bu bulgulara bakıldığında, yanıtlama işlevinin diğer iletişim işlevleri ile karşılaştırıldığında en fazla sergilenen iletişim işlevleri olduğu, yönerge takip ve onaylama işlevlerini araştırma grubunda yer alan her çocuğun sergilediği görülmektedir. En fazla yönerge takip işlevinin ortaya çıkmasının ise, ebeveyn çocuk etkileşimindeki ebeveyn tutumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. NGG ve DS çocuklar ile OSB olan çocukların yanıtlama işlevine göre karşılaştırıldığı bir çalışmada, gruplar arasından bir farklılık görülmediği belirtilmektedir (Töret ve Acarlar, 2011, s. 1467). Konuşan OSB olan çocukların yanıtlama davranışlarının incelendiği araştırmalarda özellikle soru cevaplama iletişim işlevinde çocukların yanıt verdikleri fakat yanıtların uygun olmadığı belirtilmektedir (Çiftçi, 2006, s. 128-137).

Serbest oyun bağlamında annelerin ebeveyn etkileşim davranışları incelenmiş, annelerin puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puanı yönlendirici olmada (4,00)

sırasıyla, sözel pekiştireç kullanma (3,25), başarı odaklı olma (3,15), etkileşim hızı (2,65), duygusal ifade edici olma (2,65), keyif alma (2,60), kabullenme (2,50), sıcak olma (2,35), etkili olma (2,30), yaratıcı olma (2,10), yanıtlayıcı olma (2,10) ve duyarlı olma (2,10) davranışlarında gösterdikleri görülmüştür. OSB olan çocuk annelerinin çocuklarıyla etkileşimlerinin NGG çocuk annelerinin çocuklarıyla etkileşimleriyle karşılaştırıldığı bir araştırmada ortaya çıkan OSB çocuk annelerinin daha fazla yönlendirici, daha az yanıtlayıcı olduğu (Doğan vd., 2016, s. 85) bilgisi dikkate alındığında, araştırmamız kapsamındaki annelerin yönlendirici olma davranışının yüksek, yanıtlayıcı olma davranışının düşük olması alanyazında oluşan bu doğrultudaki bilgiyi güçlendirmiştir. Bu araştırmanın bulguları Diken ve Mahoney (2013, s.194) ve Diken (2012, s. 303) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Benzer araştırmalarda ebeveynlerin yönlendirici olma davranışlarının diğer etkileşim davranışlarından yüksek olması OSB çocuk annelerinin yönlendirici olma eğiliminde oldukları bulgusunu güçlendirmektedir. Yine Diken ve Mahoney (2013, s.194) ve Diken (2012, s. 303) yapılan aynı araştırmada, annelerin duyarlı-yanıtlayıcı olma davranışlarında en düşük puanı aldıkları görülmekte bu bulgular ile araştırmamız bulguları paralellik göstermektedir.

Ebeveynlerin başarı odaklı-yönlendirici olma davranışlarının, OSB olan çocukların sergiledikleri iletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklıkları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara bakıldığında, on iletişim işlevi araştırma grubunda yer alan çocuklar tarafından sergilenmiştir. Alan yazına bakıldığında, OSB olan çocuk ebeveynlerinin yüksek düzeyde başarı odaklı-yönlendirici olma etkileşim stili sergiledikleri buna karşın OSB olan çocukların düşük düzeyde etkileşim başlatıcı oldukları belirtilmektedir (Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015, s. 9-16). İletişim işlevleri çeşitlilik sayısı ile ebeveynlerin duyarlı- yanıtlayıcı olma, duygusal ifade edici olma davranışları arasında bir ilişki bulunamamıştır. NGG çocuklarda henüz doğumun ikinci ayından itibaren bir etkileşimin söz konusu olduğu, bebeğin ebeveyni ile süren etkileşimlerinde ise iletişim işlevlerinin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Wan vd., 2012). Bu durumda ebeveynin başarı odaklı ve yönlendirici olma etkileşim stili ile iletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklığı ile ilişkisi bu etkileşim stilindeki uygun yönlendiricilik ve etkileşim hızı ile açıklanabilir. Alan yazına bakıldığında, Sandbank vd. (2017, s. 1581-1594) tarafından yapılan araştırmada da iletişim işlevleri ile, ebeveynin yanıtlayıcı

olması ile bir ilişkisi bulunamamıştır. Bu bulgu da alan yazındaki bilgiyi destekler niteliktedir.

İletişim işlevlerinde en fazla ortaya çıkan davranışların sırasıyla yönerge takip, onaylama ve reddetme olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan ilişkinin ebeveynlerin yönlendirici olma davranışıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda, OSB olan çocukların düşük düzeyde yorumlama iletişim işlevi göstermesi, annelerin yanıtlaması için bir bağlam oluşmadığını düşündürebilir. Nitekim OSB olan çocuklarla annelerinin etkileşimlerinde, annelerinin yanıtlayıcılığının düşük, çocukların etkileşim için ortak dikkat başlatma girişimlerinin düşük olduğu görülmektedir (Diken ve Mahoney, 2013, s. 194). Aynı zamanda OSB olan çocukların iletişim işlevlerinin, NGG çocukların iletişim işlevleri ile karşılaştırıldığında, OSB olan çocukların ortak dikkate yönelik iletişim işlevlerinin oldukça düşük olduğu, davranış düzenleme işlevine yönelik iletişim işlevlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009, s. 1146).

Ortak dikkat iletişim kategorisinde yer alan yorumlama iletişim işlevi bu araştırma kapsamında yer alan OSB olan çocuklarda da düşük çıkmıştır. OSB olan çocukların ortak dikkat kategorisinde yorumlama iletişim işlevi ile ebeveynlerin yanıtlama iletişim işlevlerinin ilişkisinin incelenmesinin yanı sıra, ebeveynlerin sergiledikleri yönlendirici olma davranışının, çocukların sergiledikleri yönerge takip ve reddetme iletişim işlevlerine neden olma durumunu inceleyen araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveyn davranışlarının üç faktörünün içeriğinde yer alan duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma, yaratıcı olma, kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma, duygusal ifade edici olma, başarı odaklı olma, yönlendirici olma, etkileşim hızı alt davranışları ile çocukların sergilediği iletişim işlevlerinin ilişkisine bakılmıştır. Bu davranışlardan, etkili olma ebeveyn davranışı ile, çocukların kullandıkları iletişim işlevleri çeşitliği arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Keyif alma, duygusal ifade edici olma, başarı odaklı olma ve etkileşim hızı ebeveyn davranışları ile ise çocukların kullandıkları iletişim işlevleri çeşitliği arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. İletişim işlevlerinin sıklığı ile sadece başarı odaklı olma ebeveyn davranışı arasında olumlu yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Diğer ebeveyn davranışları ile iletişim işlevleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. OSB olan çocukların sosyal etkileşimle ilgili yaşadığı sınırlılıklara bakıldığında; oyun ya da öğrenme etkinliklerinde insanları taklit etmeme, başkalarının övgü ve eğlendirme girişimlerine duyarsız kalma, oyuncak ve nesnelerin sıra dışı kullanımı tercih etme, göz kontağından

kaçınma gibi özellikler öne çıkmaktadır (Diken, Ardıç ve Diken, 2011, s. 14). Ebeveynlerin etkili olma davranışı ise daha çok çocukların dikkatini oyuna/etkinliğe çekme ve sıra alma girişimlerini içermektedir (Diken, 2009, s. 36-43). İletişim işlevleri çeşitliliği ile ebeveynlerin etkili olma davranışı arasında ortaya çıkan negatif ilişki ebeveynlerin etkili olma girişimlerine OSB olan çocukların tanısal özelliklerinde yer alan sosyal etkileşim sorunlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmekte ve ebeveynin etkili olma girişimlerine, çocukların duyarsız kalma davranışıyla açıklanabilir. Böylelikle iletişimin genel döngüsünde yer alan süreçler işlememekte ve ebeveynin etkili olma davranışı iletişim çeşitliliğini negatif yönde etkileyebilmektedir.

OSB olan çocukların iletişim işlevleri çeşitliliği ile annelerin keyif alma ve duygusal ifade edici olma davranışları arasında çıkan olumlu ilişki, çocukların tepkilerine verilen olumlu ebeveyn dönütleri ve ebeveynin etkileşim sürecinde olmaktan mutlu görünür olması ve canlılığı ile açıklanabilir. Bu durumda ebeveynin çocukların dikkatini izleyip katılım göstermesi, birlikteliği canlı bir şekilde sürdürmesi ve abartılı olarak duygusal tepkiler vermesi iletişim işlevleri çeşitliliği ile olumlu bir yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

OSB olan çocuklar ile annelerinin serbest oyun ortamında etkileşimlerinde çocukların iletişim işlevleri çeşitliliği ve sıklığı ile ebeveynlerin başarı odaklı olma davranışı arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durumda ebeveynlerin başarı odaklı olma davranışı, çocuğa yönelik öğretici bir tutum almasını içerir ve gerek eğlenceli gerekse doğrudan çocuğa yönelik bir baskı söz konusudur. Bu ebeveyn davranışı temel sorunlarından biri iletişim kurmak olan OSB olan çocukların iletişim işlevlerinin çeşitlilik ve sıklığı ile olan ilişkisi düşündürücüdür. Bu araştırma kapsamında OSB olan çocukların en sık yönerge takip (361) işlevini sergiledikleri yine eylem reddetme (96) işlevinin eylem talep etme (27) işlevinden daha sık sergilendiği görülmektedir. Çocukların daha çok ebeveyn tarafından talep edilen yönergeyi yerine getirdikleri ya da bu eylemi reddettikleri düşünüldüğünde, ebeveynin başarı odaklı olma davranışı bu iki temel iletişim işlevinin (yönerge takip ve eylem reddetme) sıkılığı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Çünkü toplam da sergilenen on iletişim işlevi (nesne reddetme, eylem reddetme, nesne talep etme, eylem talep etme, bilgi talep etme, durumu yorumlama, olayı yorumlama, soru cevaplama, onaylama, yönerge takip) çeşidi, 828 sıklıkta ortaya çıkarken bu on iletişim işlevi çeşidinden yalnızca yönerge takip ve eylem reddetme iletişim işlevleri 457 sıklıkta sergilenerek, genel sıklığın

yarısından fazlası olarak yansımaktadır. Başarı odaklı olma ebeveyn davranışının iletişim işlevleri çeşidiyle ilişkisi ise, iletişim kurmakta sınırlılık yaşayan OSB olan çocuklarla öğretici bir etkileşimde bulunmanın, bu sınırlılığa olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Ebeveynlerin sergilediği etkileşim davranışlarından sadece başarı odaklı olma davranışı, çocukların sergilediği iletişim işlevlerinin hem sıklığı hem çeşitliliği ile ilişkili gözükmektedir. İletişim işlevleri çeşitlerinin sıklığına bakıldığında ise, yorumlama (başlatma) kategorisindeki işlevler, çeşitlilik bakımından puana etki etse de, sıklık bakımından etkisi oldukça düşüktür. Çocuklar büyük oranda yanıtlama ardından reddetme iletişim işlevi göstermişlerdir. Ebeveynlerin sergilediği başarı odaklı olma davranışı değişkeninin kontrol altına alınarak, önce yanıtlama ve reddetme işlevi ile ilişkisinin, sonra talep etme ve yorumlama (başlatma) ile ilişkisinin daha kapsamlı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Buna neden olarak ise, yanıtlama ve reddetme (6/7) iletişim işlevleri toplam sergilenen iletişim işlevleri sıklığının büyük bölümünü kapsaması, talep etme ve yorumlama iletişim işlevlerinin (1/7) bu orana kıyasla oldukça düşük olması gösterilebilir.

Yine ebeveynlerin etkileşim hızı ile de çocukların iletişim işlevleri çeşitliliği arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Etkileşim hızı ebeveynin doğrudan etkinlikte kendi hızıdır ve çocuk ile bir karşılaştırma söz konusu değildir (Diken, 2009, s. 36-43). OSB olan çocuk annelerinin dil ve konuşma bozukluğu olan ve zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerden daha hızlı bir etkileşim hızı davranışı sergiledikleri alan yazında belirtilmektedir (Diken, 2012, s. 303). Bu durumda, ebeveynlerin daha yüksek oranda etkileşim hızına sahip olması OSB olan çocukların tanısal özellikleri ile ilişkili olabilir. Bu araştırma kapsamında ebeveynlerin etkileşim hızı davranışının, çocukların iletişim işlevleri çeşitliliği ile ilişkili olması ise ebeveynin bu davranışının iletişim çeşitliliğine ya da çocukların iletişim işlevleri çeşitliliğinin ebeveynin etkileşim hızına olumlu yönde etki ettiğini düşündürmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak Bu araştırma kapsamında, iletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklığı ile OSB'den etkilenme düzeyi arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. İletişim İşlevleri çeşitlilik sayısı ile OSB'den etkilenme düzeyi arasında negatif doğrusal bir ilişki ortaya çıkmıştır. OSB'den etkilenme düzeyi arttıkça iletişim işlevleri çeşitlilik sayısının azaldığı söylenebilir. Çocukların iletişimsel işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların toplam çeşitlilik sayıları arttıkça OSB derecesine ilişkin GOBDÖ-2-TV puanlarının düşmesi beklenmektedir. Aynı zamanda, OSB'den

etkilenme düzeyi artan çocukların iletişim işlevi çeşitliliğinde sınırlılık yaşadığı söylenebilir. OSB olan çocukların iletişimin talep etme ve reddetme işlevlerini daha çok tercih ettikleri, diğer işlevleri kullanmada sınırlılık yaşadıkları alan yazında belirtilmektedir (Ege 2006, s.14, Töret ve Acarlar, 2011, s. 1467-1470, Ökçün-Akçamuş, 2016, s. 179). Bu durumda araştırmadan elde edilen bulgularımız alan yazın bilgilerini destekleyici niteliktedir. OSB'den etkilenme düzeyleri ile iletişim işlevleri çeşitliliğindeki negatif ilişki iletişim işlevlerinin sıklığı ile ilişkisine yansımadığı görülmektedir. Bu durum, OSB tanısına özgü özellikler ile açıklanabilir. Bu ilişkinin nedenine ilişkin değişkenlerin kontrol edildiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. OSB'den etkilenme düzeyi ile iletişim işlevleri sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmaması, OSB olan çocukların daha çok iletişim çeşitliliğini arttırmakta sorun yaşadığını düşündürmektedir.

İletişim işlevlerinin ortaya çıkması için uygun bağlamlara ihtiyaç vardır. Bu araştırma kapsamında serbest oyun etkileşiminin tercih edilmesi; bilgi reddetme, bilgi talep etme, kişiyi yorumlama, olayı yorumlama gibi iletişim işlevlerinin ortaya çıkmasında bir sınırlılık olabilir. Bu nedenle, bu iletişim işlevlerinin her birine ilişkin yapılandırılmış bağlamların oluşturulduğu ebeveyn-çocuk, araştırmacı-çocuk, akran-çocuk etkileşimleri ile yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda OSB'nin tanıya özgü özellikleri de bu iletişim işlevlerindeki sınırlılığı açıklayıcı olabilir. NGG çocuklar ile yapılan araştırmalarda yaş ilerledikçe yorumlama işlevinin arttığı görülmektedir (Eken, 2008, s.98). Bu araştırmada, OSB olan çocukların ise, talep etme, reddetme ve yönerge takip ile onaylama iletişim işlevlerini sergiledikleri, iletişim işlevlerinden en düşük sıklığı yorumlama işlevinde sergiledikleri görülmektedir. Bu araştırmada yaş aralıklarına göre bir dağılıma bakılmamıştır. Eken (2008, s. 72-74) tarafından yapılan araştırmada, NGG çocuklarda yaş ilerledikçe yorumlama işlevinin arttığı bulgusu dikkate alındığında, OSB olan çocuklarda, yaşın iletişim işlevlerini çeşitlendirmekte ne derece etkili olduğunu düşündürmektedir. İletişim işlevlerinin hem çeşitlilik hem de sıklık bakımından OSB olan çocuklarda yaş ile ilişkisi incelenen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Sonuç

Bütün bu bulgulara bakıldığında, araştırma kapsamındaki çocukların yorumlama (başlatma) iletişim işlevini göstermekte sınırlılık yaşadıkları, reddetme iletişim işlevini

talep etme iletişim işlevinden daha sık sergiledikleri, yönerge takip ve onaylama iletişim işlevlerini ise en sık sergiledikleri görülmektedir. İletişim işlevleri çeşitlilik ve sıklık sayısı ile başarı odaklı olma ebeveyn davranışının oldukça yüksek düzeyde olumlu bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. OSB derecesi işe iletişim işlevleri çeşitliliği arasında negatif bir ilişki söz konusu iken iletişim işlevleri sıklığı ile OSB derecesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

OSB olan çocukların yüksek sıklıkta sergiledikleri iletişim işlevlerinin diğer yetersizlik türlerine ve NGG çocuklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve OSB'ye özgü bir durum olup olmadığını inceleyen araştırmalar bu ilişkinin niteliğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda başarı odaklı olma ebeveyn davranışının çocukların sergilediği hangi iletişim işlevine daha çok etki ettiği de araştırma sonucunda ortaya çıkan yeni problemlerden biridir. Bu problemin giderilmesi, başarı odaklı olma ebeveyn davranışının etkisinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Yorumlama (başlatma) iletişim işlevinin, OSB olan çocuklarda düşük düzeyde sergilenmesi bu araştırmadan çıkan bir diğer önemli bulgudur. Bu durum OSB ile ilişkili durumlardan ya da ebeveyn davranışlarından kaynaklanabilir. Nitekim reddetme ve yanıtlama iletişim işlevinin sıklığının yüksek çıkması da bu bağlamda ele alınabilir. Başarı odaklı olma ebeveyn davranışının öğretici bir niteliğinin olması, yanıtlama ve reddetme davranışının ortaya çıkmasında doğrudan bir etken olabilir. Ebeveynin öğretici maksatla sergilediği davranışlar, çocuğun yanıtlaması ya da reddetmesi şeklinde sonuçlanabilir.

Sonuç olarak, ebeveyn etkileşiminin niteliğinin artırılması ile iletişim işlevlerinin çeşitlilik ve sıklığının artması, müdahale programları açısından sağlanabilir. Çünkü iletişim işlevlerinin çeşitlilik ve sıklık açısından gelişmesi için uygun bağlamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamlarda sergilenecek iletişim işlevlerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin reddetme işlevli iletişim davranışı sergilenmesi için çocuğun hoşuna giden eylem ya da nesne geri çekilebilir ya da hoşuna gitmeyen bir eylem ya da nesne sunulabilir. Bu da çocuğun doğal ortamı olan evde yeterli sıklıkta sağlanabilir. OSB olan çocukların en belirleyici sınırlılık alanının iletişim ve dil becerileri olduğu düşünüldüğünde, bu ihtiyacın önemi artmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu araştırma sonucunda gelecek dönemde gerçekleştirilecek araştırmalarda;

- NGG çocukların dil öncesi dönemde iletişim işlevleri belirlenebilir.
- NGG çocukların iletişim işlevleri ile yaş ilişkisi incelenebilir.
- NGG çocuklar ile OSB olan çocukların dil öncesi dönemde iletişim işlevleri karşılaştırılabilir.
- OSB olan çocukların yapılandırılmış bağlamlarda iletişim işlevleri incelenebilir.
- 3-6 yaş aralığında konuşan OSB olan çocuklar ile konuşmayan OSB olan çocukların iletişim işlevlerinin belirlenebilir.
- NGG ve OSB olan çocuklarda taklit becerileri ile iletişim işlevlerinin ilişkisi incelenebilir.
- NGG ve OSB olan çocuklarda oyun becerileri ile iletişim işlevlerinin ilişkisi incelenebilir.
- OSB ve NGG gösteren çocukların iletişim işlevlerini hangi iletişim araçları ile sergiledikleri araştırılabilir.
- Ebeveyn etkileşim davranışlarından başarı odaklı olmanın iletişim işlevleriyle ilişkisi nedensel olarak incelenebilir.

Bu araştırma sonucunda alanda çalışan uygulamacılar,

- Dilin kullanım bileşenine yönelik uygulamalara yer verebilir.
- İletişim işlevleri çeşitliliğinin sağlanması için, öğretim oturumlarında, belirlenen işlevlere yönelik özel bağlamlar oluşturabilirler.
- Sözce üretiminden önce, çocukların jest, bakış ve ses koordinasyonunu sağlayarak iletişim kurmasını sağlayıcı doğal öğretim stratejilerini kullanabilirler.
- Ebeveynlerin iletişim işlevlerine yönelik bilgi ve becerilerinin artırılarak ebeveynin çocuğun doğal ortamında uygulayabileceği etkinliklere yer vermelerini sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 121-127.

Aksoy, V. ve Şahin, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tarama, tanılama ve değerlendirme. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 230-259). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alev, G. (2011). *Pragmatik dil becerileri envanterinin Türkçe standardizasyon çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aral, N. (2011). *Dil gelişimi.* N. Aral, G. Baran (Editörler). *Çocuk gelişimi* içinde (s. 163-190). İstanbul: Ya-Pa Yayın.

Arslan, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve babalarının etkileşimsel davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bakkaloğlu, H. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler.* İ.H. Diken (Editör), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 237-250). Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders.* Canada: John Wiley & Sons.

Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication, 1,* 155-177.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Ceber, H. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ceber-Bakkaoğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 47-58.

Ceylan, E. A. (2017) *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspectiive. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 21 (1), 33-54.

Chomsky, N. (2012). *Doğa ve dil üzerine.* İstanbul: Sözcükler Yayınları

Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çevik, D. (2017). Gelişimsel dil bozuklukları. Ö. Diken (Editör*), İletişim ve alternatif iletişim sistemleri* içinde (s. 65-83). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Çiftçi, Z. (2006). *Otistik çocuklarda kullanımbilimsel bileşenin dildeki görünümünün gözlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diken, İ.H. (2012). An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices. *Education and Science*, 37 (163), 297-309.

Diken, İ.H., Ardıç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2- Türkçe versiyonu kullanım kılavuzu.* Ankara: Maya Akademi.

Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi: B. Sucuğlu, H. Bakkaloğlu, (Editörler). *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 317-354). Ankara: Kök Yayıncılık.

Diken, Ö. and Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Development Disabilities*, 51 (3), 190-200.

Diken, Ö., Tobbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,10 (2), 41-60.*

Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., Töret, G., Özkubat, U. ve Ceyhun-Duman, A. T., (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşimin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 17(1), 79-94

Dore, J. (1974) A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (4), 343-350.

Drew, A., Baird, G., Taylor, E., Milne, E. and Charman, T. (2007). The social communication assesment for toddlers with autism (SCATA): An instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism apectrum disorders. *Journal of Autism Development Disorders*, 37, 648-666.

Durukan, İ. ve Türkbay, T. (2008). Otizmde ortak dikkat becerileri: Gözden geçirme. *Çocuk ve Genç Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2), 117-126.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-23.

Eken, T. (2008). 4-6 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkman-Akerson, F. (2016). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Ertürk-Mustul E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016) İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (1), 1-19.*

Franko, J. H. (2008). *Teaching prelinguistic communication skills to school age children with autism.* Doctor of Philosphy. Texas: The University of Texas at Austin.

Gander, M. J. ve Gardnier, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi.* (Çev. B. Aksoy).Ankara: İmge Kitabevi.

Günay, V. D. (2013). *Dil ve iletişim.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Harbison, A. L., McDaniel, J. and Yoder, P.J. (2017). The association of imperative and declerative intentional communication with language in young children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 36 (2017), 21-34.

House, A.E., House, B.J. and Campbell, M.B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assesment*, 3(1), 37-57.

Howard , F. V., Williams, B. ve Lepper C., E. (2011). *Özel Gereksinimli Küçük Çocuklar*. (Çev. Ed. Gönül Akçamete). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Iverson, J. M. and Thal, D. J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye: A. M., Wetherby, S. F. Warren, and J. Reichle (Editors), *Transitions in prelinguistic communication: Communication and language intervention serries* (p. 59-86). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

İşlek, S. (2014). *Normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kasher, A., and Meilijon, S. (2006). *Autism and pragmatics of language*. Research supported by grant 88-00116-3 from the USA-Israel Bi-national Science Foundation and grant 773-92-3 from the Israel Academy of Sciences and Humanities.

Kaymak, A. (2016) Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 164-187). Ankara: Pegem Akademi.

Keçeli-Kaysılı, B. (2006). Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken Eğitim Programına Katılan Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar ve Anne-Babalarının Etkileşim Davranışlarındaki Değişimin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 3(1), 61-71

Lichert, G. F. (2003). Assessing intentional communication in deaf toodlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 43-56.

Oskay, Ü. (2017). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Ökçün-Akçamuş, M. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 163-190.

Özer, E. (2012). Normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların dil özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, M. (2009). *İnsan, iletişim ve dil*. İstanbul: Akademik Kitaplar.

Özüdoğru, M., ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Polloway, E.A., Patton, R.J. ve Serna, L. (2014). *Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri* (Çev. Ed. Ş. Yücesoy-Özkan). Ankara: Nobel Yayınları.

Prizant, B. M. (1983). Language acquisition and communicative behaviour in autism: Toward an understanding of the "whole" of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 296-307.

Prutting, C. A., and Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic Aspects Language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 105-119.

Sandbank, M., Woynaroski, T., Watson, L.R., Gardner, E., Keçeli-Kaysılı, B. and Yoder, P. (2017). Predicting intentional communication in preverbal preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorders*, 47, 1581-1594.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S.J., McGee, G.G., Kasari, K., Ingersoll, B., Kaiser, A.P, Wetherby, A. and Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorders*, 45 (8), 2411-2428.

Servi, C. (2016). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, dil edinimine ve dilin desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (1), 43-55.*

Shumway, S. and Wetherby, A.M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 1139-1156.

Stoel-Gammon, C. (1998). Role of babbling and phonology in early linguistic development. A. M., Wetherby, S. F. Warren, and J. Reichle, (Editors) *Transitions in prelinguistic communication: Communication and Language Intervention Serries.* (p. 87-110), Baltimore: *Paul H. Brookes Publishing Co.*,

Sucuoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 45-77). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A., Yılmaz-Irmak, T., Mortan, O., Sevi, E.S., Özmen, L.Z. ve Şengün, E. (2008). Otizmde dil ve iletişim özelliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi,* 15 (3), 139-148.

Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi.* Ankara: Vize Yayınları.

Tepeli, Y. ve Karadeniz, H. K. (2013). Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi,* 2(6), 73-89.

Töret, G. (2010). Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Töret, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğu: Özellikler. İ.H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s.172-200). Ankara: Pegem Akademi.

Töret, G. Özdemir, S. ve Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çozuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (1), 1-22.

Töret, G. ve Acarlar, F. (2011). Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1461-1478.

Turan, F. ve Ökçün-Akçamuş, M.Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 24 (2), 111-116.

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişim özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ.H. Diken (Editör), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 520-536). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Wan, M., Green, J., Elsabbagh, M., Johson, M., Charman, T. and Plummer, F. (2012). Parent–infant interaction in infant siblings at risk of autism. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisiplinary Journal, 33*(3), 924-932.

Wetherby, A. M. (1986). Ontogeny of communicative functions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16 (3), 295-316.

Wetherby, A. M., Warren, S. F. and Reichle, J. (1998). Transitions in prelinguistic communication. Communication and Language Intervention Serries. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, B.J., Fleury, V.P. and Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group*. Chapel Hill: The University of North Carolina:

EK -1

İZİN BELGESİ

Anadolu Üniversitesi, Erken Çocuklukta Özel Eğitim lisansüstü eğitim programında yüksek lisans yapmakta olan Arif BABACAN tarafından, öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN danışmanlığında, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi " konulu tez çalışması yürütülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmeye göre araştırmanın, çocuğum için herhangi bir fiziksel ya da psikolojik risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım. Bu araştırmada alınacak görüntülerin çocuğumun kimliğinin gizli tutulması koşuluyla seminer, ders, kongre ve eğitim gibi etkinliklerde öğrencilere, öğretmenlere ailelere ya da uzmanlara izlettirileceğini ama çocuğumun isminin hiçbir yerde geçmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Yüksek lisans tezinde gerekli olan anne-çocuk etkileşimi kayıtları için benim ve çocuğumun görüntülerinin kaydedilmesine ve eğitim amaçlı kullanılmasına (benim ve çocuğumun adı ve özel bilgilerimin hiçbir şekilde kullanılmaması koşulu ile) izin veriyorum.

Tarih:
...../...../.....

Çocuğun Adı Soyadı:

Annenin Adı Soyadı:
Annenin İmzası:

Araştırmacı adı-soyadı:

Araştırmacı İmzası

EK -1

BİLGİLENDİRME

Tez Adı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi

Amaç: Araştırmanın amacı, dil öncesi dönemdeki OSB olan çocukların a) iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklığı, b) iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklığı ile çocukların ebeveynlerinin çocukları ile olan etkileşimsel davranışlarının niteliği arasındaki ilişkinin incelenmesi ve c) iletişim işlevleri kategorilerine göre iletişimsel davranışların çeşitlilik sayıları ve sergilenme sıklığı ile çocukların otistik bozukluk dereceleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Veri Toplama Araçları: Bilgi Formu- İletişim İşlevleri Gözlem Formu (İİGF) – Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV) – Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)

Katılımcı Grup Özellikleri: OSB olan 30-72 ay aralığında bulunan 20 çocuk ve Anneleri gönüllülük esasına göre dahil edilecektir.

Veri Toplama Süreci: 10 dakikalık ebeveyn çocuk etkileşimi esnasında görüntü kaydı alınacak, İİGF ve EDDÖ-TV bu görüntü kaydı gözlenerek kodlanacaktır. Bilgi Formu ve GOBDÖ-2-TV çocuğun annesi tarafından doldurulacaktır.

Bilgilendirmeyi okudum onaylıyorum.

Anne Adı Soyadı:

İmza :

EK-2

GÖNÜLLÜ KATILIM

(Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu)

Anadolu Üniversitesi, Erken Çocuklukta Özel Eğitim lisansüstü eğitim programında yüksek lisans yapmakta olan Arif BABACAN tarafından, öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN danışmanlığında, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi " konulu tez çalışması yürütülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmeye göre, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) ile çocukların otizmden etkilenme dereceleri belirlenecek ve iletişim işlevleri ile ilişkisine bakılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket, ölçek, görüntü kaydı araçları kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-2

GÖNÜLLÜ KATILIM

(İletişim İşlevleri Gözlem Formu)

Anadolu Üniversitesi, Erken Çocuklukta Özel Eğitim lisansüstü eğitim programında yüksek lisans yapmakta olan Arif BABACAN tarafından, öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN danışmanlığında, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi " konulu tez çalışması yürütülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmeye göre, İletişim İşlevleri Gözlem Formu (İİGF) çekilecek ebeveyn-çocuk etkileşimi görüntüleri ile kodlanacak ve çocukların iletişim işlev çeşitleri ve sıklıkları belirlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket, ölçek, görüntü kaydı araçları kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-2

GÖNÜLLÜ KATILIM

(Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu)

Anadolu Üniversitesi, Erken Çocuklukta Özel Eğitim lisansüstü eğitim programında yüksek lisans yapmakta olan Arif BABACAN tarafından, öğretim üyesi Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN danışmanlığında, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi " konulu tez çalışması yürütülmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmeye göre, Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Verisyonu (EDDÖ-TV) ile çekilecek ebeveyn-çocuk etkileşimi görüntülerinde sizin etkileşim davranışlarınız kodlanacak ve çocukların iletişim işlev çeşitleri ve sıklıkları ile ilişkisine bakılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket, ölçek, görüntü kaydı araçları kullanılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim bölümünden Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :
Adres :
İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-3

BİLGİ FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuz ve size ait bilgilerin istendiği bu anket ve görüşme soruları *Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans* programı, ***Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerini Belirlemek*** *adlı tez çalışmasında kullanmak* amacıyla hazırlanmış olup, doldurmuş olduğunuz bilgiler kesinlikle bilgileri toplayan kişilerden başka kimse ile paylaşılmayacaktır. Vermiş olduğunuz Ad, Soyad gibi özel bilgiler kodlanarak (örnek: Ali B. / Osman) tez kapsamında kullanılacaktır. İlginiz için teşekkür ederiz. Lütfen Ek'teki bölümleri dikkatle doldurunuz.

Arif BABACAN
Anadolu Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü
Erk. Çoc. Öz. Eğit. YL Programı
0505 8742435
arifbabacan@gmail.com

Adınız Soyadınız:
Tarih:

EK-3

I.	**BÖLÜM:** Bu bölümde evde yaşayan hane halkı üyelerinin bilgisi istenmektedir. Çocukları doğum sırasına göre, Diğer 1 ve Diğer 2 seçeneklerini ise evde yaşayan anneanne/dede/babaanne/bakıcı/ teyze/amca vb kişileri belirterek yazınız. Eğitim durumunu ilkokul/ortaokul/lise/lisans/yüksek lisans / doktora şeklinde belirtiniz.

HANE BİLGİSİ	Yaş		Cinsiyet	Medeni durum	Eğitim düzeyi	Çalışıyor mu? (Evet/Hayır)	Meslek	Engellilik /Yetersizlik /Hastalık Durumu (Hayır ya da Tanı)	İlaç kullanım /tedavi durumu (En az bir yıldır süren)	Sosyal Güvence (SGK/BAĞKUR vs)
Kendiniz										
Eşi										
Çocuk 1										
Çocuk 2										
Çocuk 3										
Çocuk 4										
Diğer 1 (Evde yaşayan)	KİM									
	YAŞ									
Diğer 2 (Evde Yaşayan)	KİM									
	YAŞ									

EK-3

II.	**BÖLÜM:** Bu bölümde özel gereksinimli çocuğunuz ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen sütunda belirtilen bilgileri doldurunuz. Çocuğunuz ile ilgili ihtiyaç duyduğunuz en önemli unsuru tek ihtiyaç olarak belirtiniz.	
ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK	Doğum Tarihi ve Sırası (Kaçıncı çocuğunuz):	
	Planlı hamilelik (Evet/Hayır)	
	Doğum ağırlığı (Gram)	
	Doğum ayı (Erken /Normal doğum)	
	Doğum Şekli (Sezeryan/Normal/Vd)	
	Tanı alma yaşı	
	Eğitime başlama yaşı	
	Gittiği Okul- Günlük Süre (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul)	
	Haftalık Bireysel Eğitim Sayısı (Sadece Özel Eğitim Hizmeti)	
	Haftalık Grup Eğitimi Sayısı (Sadece Özel Eğitim Hizmeti)	
	Ekstra aldığı hizmetler (spor/sağlık/sanat/bakım vb)	
	Çocuğunuz ile ilgili ihtiyaçlarınızdan, en önemli olduğunu düşündüğünüz hangisidir, belirtiniz. (Maddi/uzman/okul/bakım/doktor vb)	

III. BÖLÜM: Bu bölümde çocuğunuzun iletişim özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Sol sütundaki soruları "Evet/Hayır" şeklinde, sağ sütundaki soruları ise işaretleme ve açık uçlu cevaplar şeklinde yanıtlayınız.

İLETİŞİM EYLEMLERİ	EVET	HAYIR
1. Elindeki bir nesneyi size gösterir mi?		
2. Elinde tuttuğu bir nesneyi uzatarak size verir mi?		
3. İstediği bir nesne ya da yiyeceği işaret eder mi?		
4. İstemediği bir nesne ya da eylemi başını sallayarak reddeder mi?		
5. Soru sorulduğunda başını yukarı aşağı sallayarak "Evet" ifadesi kullanır mı?		
6. Soru sorulduğunda başını sağa sola sallayarak "Hayır" ifadesi kullanır mı?		
7. Ortamdan ayrılan bir kişiye el sallar mı?		
8. Bir eylemi sonlandırmak için "Bitti" anlamında ellerini kullanır mı?		
9. Yapamadığı bir iş (Çikolatanın kabını açmak gibi) için yardım ister mi?		
10. Sizin gösterdiğiniz nesnelere bakar mı?		
11. Etraftaki bir nesne ya da olayı size işaret eder mi?		
12. Dikkat çekmek için ses çıkarır mı?		
13. "Bu ne" diye sorulduğunda gösterilen nesnenin ismini söyler mi?		
14. "Ne yapıyorsun?" diye sorulduğunda yaptığı eylemi söyler mi?		
15. İstediği nesne ya da yiyeceklerin ismini söyler mi?		
16. Vedalaşırken "Hoşça kal" / "Bay bay" gibi ifadeleri sözel olarak kullanır mı?		
17. Ortama giren bir kişinin ismini söyler mi?		
18. Bir eylemi yapmanızı (aç/ver/git/al vb) sözel olarak ister mi?		

İLETİŞİM ARAÇLARI

19. Çocuğum iletişim kurmak için hangi iletişim araçlarını kullanır? (Çocuğunuzun durumunu belirtmek için birden fazla şıkkı işaretleyebilirsiniz?)

- Jestler (El-kol-vücut hareketleri) ☐
- Bakışlar (Yüze bakma-Nesneye Bakma) ☐
- Sesler ☐
- Sözcük / ler ☐

20. Çocuğunuzun sözcük kullanım durumunu belirtiniz?

- Hiç sözcük kullanmaz. ☐
- Birkaç sözcüğü yerinde kullanır. ☐
- En fazla 10 sözcüğü yerinde kullar ☐
- 10'dan fazla sözcüğü yerinde kullanır. ☐
- 20'den fazla sözcüğü yerinde kullanır. ☐
- 30'dan fazla sözcüğü yerinde kullanır. ☐
- 40'tan fazla sözcüğü yerinde kullanır. ☐
- 50'den fazla sözcüğü yerinde kullanır. ☐
- İki sözcüklü cümleler kullanır. ☐
- Üç sözcüklü cümleler kullanır. ☐
- Dört ve daha fazla sözcüklü cümleler kullanır. ☐

22. Çocuğunuzun yerinde kullandığı sözcük ya da cümleler varsa lütfen birkaç örnek yazınız.

*
*
*

EK- 4

"İLETİŞİM İŞLEVLERİ GÖZLEM FORMU"

(İİGF)

A. GÖZLEM FORMU TANITIM

Dilin kullanım bileşeninin iki boyutundan biri olan, dilin işlevleri ya da amaçlarının, bireylerin niçin konuştuğu sorunsalıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin kullanım bileşeninin de yine yaşamın ilk yıllarında öğrenildiği, çocukların sekizinci-dokuzuncu aydan itibaren, iletişim amaçlı dil öncesi iletişim becerileri kullandığı bunun ilgi çekmek, reddetmek, yanıtlamak, bir şeye ikinci kişinin dikkatini çekmek ya da talep etmek için olabildiği belirtilmektedir (Baştürk, 2013; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014) Alanyazında; iletişim işlevi (communicative function) ve iletişim amacı (communicative intent) arasında bir ayrım yapılmaktadır. *İletişim amacı* konuşanın hedefini/niyetini temsil ederken, *iletişim işlevinin*, dinleyici üzerindeki etkiyi temsil ettiği ifade edilmektedir. Var olan bir çok sınıflandırmanın, *iletişim amaçları ile işlevlerini* bir arada tanımladığı ve bir çok özel kategorinin Bruner (1981) tarafından belirlenen geniş kategorilerden birinin içine dahil olduğu, *iletişimsel amaç* ve *işlevin* her ikisinin de aynı kategorilerin içinde tanımlanarak kullanıldığı belirtilmektedir. Buradaki farkın, iletişim başlatanın niyeti (*iletişim amacı*) ve ikinci kişinin anlamlandırmasına (*iletişim işlevi*) bağlı olduğu ifade edilmektedir (Wetherby, Warren ve Reichle, 1998*). İletişim işlevlerinin*, çocuğun kasıtlı bir şekilde, dinleyicinin mesajı alarak haberdar olması için, iletişim eylemi (göze bakma, ses ve jest ile) yaptığında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Franko, 2008).

Bu gözlem formunun geliştirilmesinde, ilk aşama olarak ilgili alan yazın taranmış. Bu doğrultuda, Bruner (1981)'in ***Davranış Düzenleme, Ortak Dikkat*** *ve* ***Sosyal Etkileşim*** *iletişim işlevleri* ana kategorileri, Dore, (1974), Bruner (1981), Wetherby ve Prutting (1984'den aktaran Wetherby 1986), Chapman (2000), Sigafoos vd. (2000'den aktaran, Franko 2008)'nin kaynaklarından yararlanılarak ayrıntılandırılmış; ***reddetme, talep etme, yorumlama, yanıtlama ve sosyal*** ana işlevleri ve alt işlevler belirlenmiştir. Gözlem formunun ***birinci bölümünde***, iletişim işlevleri ve işlevsel/gözlenebilir tanımları yer almaktadır. ***İkinci bölümünde*** ise ise serbest oyun ortamında belirli oyuncaklarla on dakikalık anne-çocuk etkileşiminde ortaya çıkabilecek illetişin işlevlerini *kodlama formu* yer almaktadır, bu forma ebeveyn-çocuk etkileşimi esnasında ortaya çıkan bağlamsal özellikler ve iletişim işlevi kodlanarak çeşitlilik ve sıklık hesaplanacaktır.

B. KODLAMA YÖNERGESİ

Anne-Çocuk etkileşimi esnasında gerçekleşen karşılıklı eylemler ve söylemler doğrudan yazılır. Ortaya çıkan jest, ses ve bakış gibi iletişim araçlarının hangi iletişim işlevine karşılık geldiği İletişim İşlevleri Gözlem Formu'nun C bölümündeki işlev kategorileri ve betimsel tanımlarına bakılarak eylemin / söylemin karşısına Tablo 1. de gösterildiği gibi kodlanır.

1) Çocuğun kaynak kişi olarak iletişim araçlarından (jestler, bakışlar, sesler) birini ya da koordineli olarak birkaçını kullanması,
2) Kullandığı iletişim kanalının bir mesaj içermesi
3) İletişim işlevinin ortaya çıktığı bir bağlam olması
4) Mesajın gönderilmek istendiği alıcı kişinin (ebeveyn) olması
5) Amaç gerçekleşir gerçekleşmez memnuniyet ortaya çıkması
6) Aynı amaca ulaşmak için istikrarlı bir şekilde bir işaretin abartılı veya kısaltıcı yapılar olarak ritüelleştirilmesi. (Wetherby vd 1986, Oskay, 2017)

Tablo 1. Örnek Kodlama

DAKİKA	BAĞLAMA İLİŞKİN ÖZELLİKLER	İLETİŞİM İŞLEVİ		NOTLAR
		TÜR (KODLAR)	SIKLIK	
0-1	**Çocuk ve anne karşılıklı masada oturmaktadır. Annenin ve çocuğun önünde birer araba var.**		**ÇOCUK** D-2 (1) B-1 (1) D-3 (2) B-2 (1) A-2 (1) TOPLAM (6)	Toplam 6 iletişim işlevi ONAYLAMA (1) NESNE TALEP ETME (1) YÖNERGE TAKİP (2) EYLEM TALEP ETME (1) EYLEM REDDETME (1)
	Anne: (arabayı ileri geri ittirir.)	-----		
	Çocuk: (anneyi izler ve sağa sola bakar.)	-------		
	Anne: Nasılmış bak. Emirhan bak, al sen yap şimdi.	B-2-		
	Çocuk: (Arabayı eline aldı ve çevirmeye başladı.)	-------		
	Anne: Bak. (arabayı sürer) Hadi oğlum.	B-2-		
	Çocuk: (Arabaya bakıyor ve işlevine uygun olmayan bir şekilde tekerleklerine dokunuyor).	-----		
	Anne: (Arabayı kaldırır) Emirhan bak.	B-2-		
	Çocuk: (Arabayı ağzına götürür)	-------		
	Anne: (Elini çocuğun ağzındaki arabaya uzatır ve arabayı alarak çeker.) Hayır. (Sonra arabayı tekrar çocuğun eline uzatır ve kendi elindeki arabayı sürer ve yukarı kaldırır.) Bak gördün mü? Sende yap.	A-2-		
	Çocuk: (Anneyi izler ve arabayı ileri geri ittirir.)	----------		
	Anne: (Bir eliyle çocuğun elinde tutarak arabayı sürmesine yardımcı olur) Evet hadi oğlum, hadi oğlum.	B-2-		
	Çocuk: (Anneye bakar)	D-2-		
	Anne: (Kendi önündeki arabayı sürer ve kaldırır) Sen bu sesi seviyorsun oğlum.	D-1-		
	Çocuk: (Arabaya bakar)	---------		
	Anne: (Tekrar arabayı sürer ve kaldırır) Hadi bak.	B-2-		
	Çocuk: (annenin elindeki arabaya uzanır ve alır. Anneye bakarak anlık gülümser. İki arabada çocuğun elindedir.)	B-1-		
	Anne: Hadi sende yap. Hadi oğlum	B-2-		
	Çocuk: (Elindeki arabaları çevirir)	------		
	Anne: Hadi oğlum. (Anne çocuğun önündeki arabalardan birini alır).	B-2-		
	Çocuk: (Elindeki arabayı masaya sürter).	D-3-		
	Anne: (çocuğun elinde tutarak arabayı sürmesine yardımcı olur.) Hadi beraber yapalım. (Anne kendi elindeki arabayı sürer)	B-2-		
	Çocuk: (Arabayı bir kes sürer ve nesneye bakarak anneye bakmaksızın arabayı kaldırır)	--------		
	Anne: (Arabayı sürmeye devam eder.) Sende yap, böyle. (Çocuğun elinden tutarak arabayı sürmesine yardımcı olur.)	B-2-		
	Çocuk: (iki arabayı birden önüne çeker)	-------		
	Anne: (Çocuğu izler).	C-2-		
	Çocuk: (Annenin eline uzanır ve kendine doğru çeker)	B-2-		
	Anne: Ha ben mi yapayım. Peki (Arabayı alır ve sürer.)	C-3-		
	Çocuk: (Kalkmaya çalışır)	A-2-		
	Anne: (Çocuğu tutar.) Ama ikimiz birlikte yapalım kalkma hadi. (Çocuğu tekrar masaya çevirir) Hadi al.	A-2-		
	Çocuk: (Arabayı alır.)	D-3-		

I. BÖLÜM: *İletişim İşlevleri ve İşlevsel Tanımları*

ANA KATEGORİ (KODLAR)		ALT KATEGORİLER (KODLAR)	İŞLEVSEL TANIM
DAVRANIŞ DÜZENLEME	A.REDDETME	A1. Nesne Reddetme	Beğenmediği, istemediği nesne ya da yiyeceklerin ikinci kişi tarafından geri çekilmesi için, söylem ve eylemler kullanarak reddetme.
		A2. Eylem Reddetme	İkinci bir kişi tarafından yapılan eylemi, söylem ve eylemler kullanarak reddetme.
		A3. Bilgi Reddetme	Tanıdığı, bildiği bir nesne, durum ya da eylemin ikinci kişi tarafından yanlış tanımlanması, söylem ve eylemler kullanarak reddetme.
	B.TALEP ETME	B1. Nesne Talep Etme	İkinci kişiden, yiyecek ya da nesneleri, söylemler ve eylemler kullanarak talep etme.
		B2. Eylem Talep Etme	İkinci kişinin yerine getirmesini bekleyerek, bazı eylemleri (yardım vb) söylem ve eylemler kullanarak talep etme.
ORTAK DİKKAT		B3. Bilgi Talep Etme	Birşeyler hakkındaki bilgiyi veya bir şeyler hakkında bireylerin ifadelerini, söylemler ve eylemler kullanarak talep etme.
	C.YORUMLAMA (Başlatma)	C1. Durumu Yorumlama	Bir durumla ilgili, etkileşimi başlatmak amacıyla, ikinci kişiye söylem ve eylemler kullanarak bildirimde bulunma, açıklama yapma.
		C2. Kişiyi Yorumlama	Herhangi bir kişiyle ilgili, etkileşimi başlatmak amacıyla, ikinci kişiye söylem ve eylemler kullanarak bildirimde bulunma, açıklama yapma.
		C3. Olayı Yorumlama	Bir eylemle ilgili, etkileşimi başlatmak amacıyla, ikinci kişiye söylem ve eylem kullanarak bildirimde bulunma, açıklama yapma.
	D.YANITLAMA	D1. Soru Cevaplama	İkinci kişi tarafından yöneltilen soruyu söylem ve eylemler kullanarak yanıtlanma.
		D2. Onaylama	İkinci kişinin mevcudiyetinin ve yaptıklarının farkında olduğunu belirtmek amacıyla söylem ve eylemler kullanarak onları onaylama.
		D3. Yönergeyi Takip	İkinci kişinin istediği bir eylemi yapma.
SOSYAL ETKİLEŞİM	E.SOSYAL	E1. İzin İsteme	Bir eylemin yapılmasına veya nesnenin kullanımına ikinci kişinin rıza göstermesi için söylem ve eylemler kullanma.
		E2.Selamlaşma/Vedalaşma	İkinci kişileri, talep etme ve reddetme gibi işlevler olmaksızın, sosyal geleneğe uygun söylem ve eylemlerle (merhaba, güle güle, gülümseme vb) karşılama, uğurlama.
		E3. Sosyal Rutin Talebi	İkinci kişi tarafından bir sosyal etkileşimin başlatılması ya da sürdürülmesi için söylem ve eylemleri kullanma.
		E4. Çağırma	Uzakta ya da farklı bir ortamda olan ikinci kişiyi, kendisiyle aynı ortama gelmesi için söylem ve eylemler kullanılarak (anne, baba, öğretmenim, ağlama, bağırma vb) çağırma.
		E5. Gösteriş yapma	İkinci kişinin ilgisini, bir nesne, eylem, bilgi talebi olmaksızın; kendisine, kendi yaptığına, oyuncağına, nesnelere vb söylemler ve eylemler kullanarak çekme(bak, araba, bana bak vb).

II. BÖLÜM: Kodlama Formu: Bu gözlem formunda kodlama için birinci bölümde yer alan işlevsel tanımlar esas alınacaktır.

DAKİKA	BAĞLAMA İLİŞKİN ÖZELLİKLER	İLETİŞİM İŞLEVİ		NOTLAR
		TÜR (KODLAR)	SIKLIK	
0-1				
1-2				
2-3				
3-4				
4-5				
5-6				
6-7				
7-8				
8-9				
9-10				
AÇIKLAMALAR				

EK -5

EBEVEYN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİ MATERYAL LİSTESİ

1.	TOP
2.	BEŞİK-BEBEK
3.	TREN
4.	TELEFON
5.	RESİMLİ KİTAP
6.	MUTFAK ALETLERİ
7.	HAYVAN MAKETLER
8.	YAP-BOZ / TAKMA SÖKME OYUNCAKLARI
9.	ARABALAR
10.	TARAK

Evrak Kayıt Tarihi: 09.04.2018 Protokol No: 41323 Tarih: 26.04.2018

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
TEZ YAZARI:	Arif BABACAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)

Prof.Dr. Esra CEYHAN
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Münevver ÇAKI
(Güzel Sanatlar Fak.)

Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Evrak Kayıt Tarihi: 09.04.2018 | Protokol No: 41323

Tarih: 26.04.2018

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim İşlevlerinin Belirlenmesi
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
TEZ YAZARI:	Arif BABACAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)

Prof.Dr. Esra CEYHAN
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Münevver ÇAKI
(Güzel Sanatlar Fak.)

Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. Handan DEVECİ
(Eğitim Fak.)

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Arif BABACAN
Yabancı Dil	: İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı	:Ankara 1982
E-posta	:arifbabacan@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Eğitim Geçmişi

- 1999-2003, Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2009-2014, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitisü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı

Mesleki Geçmiş

- 2004-2005, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Özel Gelincik Özel Eğitim Kursu
- 2005-2006, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Özel Uyum Özel Eğitim Okulu
- 2006-2014, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Kurum Müdürü, Özel Başak Öztürk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2014-2015, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Özel Deva Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- 2015-2016, Uzman, Alkım Özel Gereksinimli Bireyler Derneği
- 2015-2017, Öğretim Görevlisi (Ders Saati Ücretli), Ayvansaray Üniversitesi, Plato MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü
- 2016-(Devam), Büro Personeli, Yeni Renkli Ufuklar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Makaleleler

Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A. ve Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (2), 125-145.

Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G. ve Bababan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 211-232.

Sözel Bildiriler

Aral, N., Bütün Ayhan A., Şimşek Ş., ve Babacan A. (2011). A study on the social adaptation levels of mothers with disabled and healthy children", *The 2011 Barcelona European Academic Conference,* Barcelona, s. 575-582.

Babacan, A., Töret, G., Coşgun Başar, M. ve Özkubat, U. (2012). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *22. Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Babacan A., Aykut Esirgemez, Ç., Özkubat U. ve Töret G. (2013). Otizmli çocuklarda dikkati sürdürme ve akademik doğruluk üzerine kendini izleme tekniğinin etkisinin incelenmesi. *ELMİS-ER Uluslar arası Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan bildiri. Konya Akşehir: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Babacan, A. (2013). Otizm nedir. *Otizm ve Farkındalık Paneli*'nde sunulan bildiri. Ankara: Başkent Üniversitesi.

Babacan, A. ve Bütün-Ayhan, A. (2015). Anasınıflarında yapılan kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Töret, G., Babacan A. ve Töret, Z. (2017). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda iletişim işlevlerine uygun dil ve iletişim becerileri. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*'nde sunulan bildiri. Ordu: Ordu Üniversitesi.

Özdemir, S., Akın Bülbül I., Çotuk H., Töret, Z., Tiryaki, D., Kök, İ., Babacan, A., Günlü, Y. ve Ceyhan G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu risklerinin belirlenmesinde göz izleme teknolojileri. *1.Uluslarası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Antalya.

Özdemir, S., Akın Bülbül, I., Töret, Z., Tiryaki, D., Kök, İ., Ceyhan G., Çotuk, H., Babacan, A. ve Günlü Y. (2017). Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların insan nesne videolarında göz izleme becerilerinin karşılaştırılması. *1.Uluslarası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Antalya.

Özdemir, S., Bülbül I. A., Kök İ., Özdemir, S., Töret, Z., Ceyhan G., Çotuk H., Tiryaki D., Günlü, Y. ve Babacan A. (2018) Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların animasyon ve sosyal etkileşim videolarında göz izleme farklılıkları. *2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi*'nde sunulan bildiri. Antalya.

Poster Bildirileri

Babacan, A., Tutuk, C. ve Çavuşoğlu, T. (2016). Erken çocukluk eğitiminde etik. *3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi*'nde sunulan poster. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Çavuşoğlu, T., Babacan, A., Tutuk, C ve Diken, İ.H., (2016). Hormonlar ve çocuk. *3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi*'nde sunulan poster. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ödüller

"Best Paper Award" : Aral, N., A. Bütün Ayhan, Ş.Şimşek ve A. Babacan, A Study On The Social Adaptation Levels Of Mothers With Disabled And Healthy Children", The 2011 Barcelona European Academic Conference, 6-9 June, 575-582, Barcelona, Spain, 2011.

Kitap Bölümü

Bütün-Ayhan, A. ve Babacan A. (2013). Kaynaştırma. N. Aral, Ü. Deniz, A. Kan (Editörler), *Öğretmenlik Alan Bilgisi Okul Öncesi Öğretmenliği* içinde (s. 665-688). Ankara: Alan Bilgisi Yayınları.

Projeler

Göz İzleme Temelli ve Ebeveyn Aracılı Ortak Dikkat Becerileri Erken Müdahale Programının OSB'li Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Üzerine Etkisi (2016) TÜBİTAK- GAZİ ÜNİVERSİTESİ