

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÖZEL OLMAYAN OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUKLARIN SÖZ ÖNCESİ BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE ANNE YANITLAYICILIĞININ ETKİSİNİN BOYLAMSAL
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

GAMZE ALAK

Ankara, Haziran, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÖZEL OLMAYAN OTİZM SPEKTRUM
BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUKLARIN SÖZ ÖNCESİ BECERİLERİNİN
GELİŞİMİNDE ANNE YANITLAYICILIĞININ ETKİSİNİN BOYLAMSAL
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

GAMZE ALAK

Danışman

Prof. Dr. Funda ACARLAR

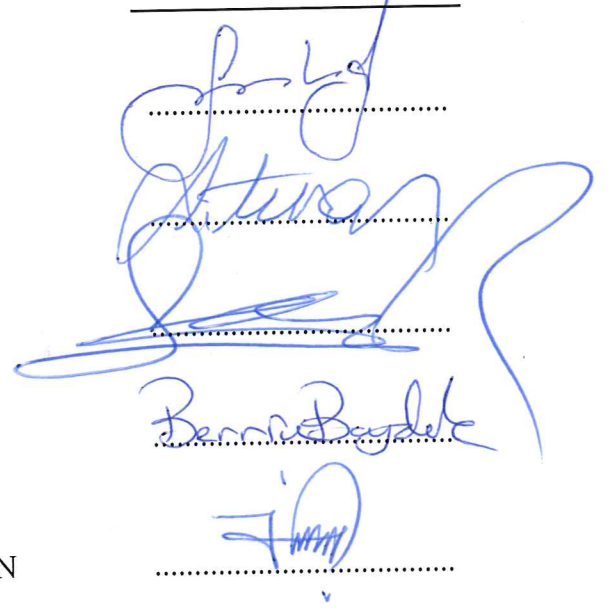
Ankara, Haziran, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

Gamze ALAK'ın hazırladığı "Okul Öncesi D¼nemde S¼zel Olmayan Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocukların S¼z Öncesi Becerilerinin Gelişiminde Anne Yanıtlayıcılığının Etkisinin Boylamsal İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Programı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.


İmza

Başkan Prof. Dr. Funda ACARLAR
Üye Prof. Dr. Figen TURAN
Üye Doç. Dr. Hatice BAKKALOğLU
Üye Doç. Dr. Berrin BAYDIK
Üye Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Y¼netmelięi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 27/06/2018 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Y¼netim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.


Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

GAlak.
Gamze ALAK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÖZEL OLMAYAN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÇOCUKLARIN SÖZ ÖNCESİ BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE ANNE YANITLAYICILIĞININ ETKİSİNİN BOYLAMSAL İNCELENMESİ

ALAK, Gamze

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Funda Acarlar

Haziran 2018, xxii + 345 sayfa

Bu araştırmada söz öncesi becerilerden amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun ile anne yanıtlayıcılığı arasındaki olası ilişkiler, bir grup okul öncesi dönemde sözel olmayan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı çocuk ve anneleri ile boylamsal incelenmiştir. Katılımcıların ileriye dönük belirli bir süre takip edildiği araştırmada, veriler yaklaşık 6 ay ara ile iki farklı zaman noktasında toplanmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen araştırma grubu, Zaman I'de yaşları 28-79 ay ve Zaman II'de 34-85 ay arasında değişen 31 (30 erkek ve 1 kız) OSB tanılı çocuk ve yaşları 25-45 arasında farklılaşan annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada OSB olan çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun becerileri gözleme dayalı yapılandırılmış işlemler ile değerlendirilirken anne yanıtlayıcılığının sıklığı ve çeşitliliği anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde değerlendirilmiştir. Amaçlı iletişim, nesneli oyun ve anne yanıtlarına ait puanlar sıklık, taklit puanları ise derecelendirme sistemine göre hesaplanmıştır.

Boylamsal ilişki deseni kullanıldığı araştırmada, verilerin analiz aşamasında öncelikle Zaman I'de ölçülen ortak, varsayımsal yordayıcı ve kontrol değişkenleri ile Zaman I ve II'de ölçülen ölçüt değişkenlerine ait puan farkı arasındaki ikili korelasyonlar belirlenmiştir. Daha sonra ölçüt değişkenleri ile anlamlı ilişkisi olan ortak değişkenler kontrol altına alınarak varsayımsal yordayıcı değişkenlerin ölçüt değişkenlerindeki gelişimi tek başına yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Son olarak ortak değişkenler ve ölçüt

değişkenler arasında var olan ilişkilerde, varsayımsal yordayıcı değişkenlerin aracı ve farklılaştırıcı rolü olup olmadığı belirlenmiştir.

Amaçlı iletişim eylemlerine ait analiz sonuçlarında, zamanla oluşan amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin yorumlama ve sözel olmayan yanıtlama ile pozitif, genişletme ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra sadece yorumlamanın amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordadığı bulunmuştur. Dahası, otizm belirtileri şiddeti ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı ve yorumlamanın sıralı aracı olduğu belirlenmiştir.

İletişim işlevlerinden ortak dikkate ait analiz sonuçları yorumlama, sözel olmayan yanıtlama ve dilbilimsel haritalama ile zamanla ortak dikkatte oluşan gelişim arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra yorumlama ve sözel olmayan yanıtlama, ortak dikkatteki gelişimi yordamaktadır. Ayrıca, otizm belirtileri şiddeti ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı, sözel olmayan yanıtlama ve yorumlamanın sıralı aracı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir iletişim işlevi olan davranış düzenlemeye ilişkin yapılan analiz sonuçları ise zamanla davranış düzenlemede oluşan gelişim ile negatif ilişkili genişletmenin, iletişim eylemleri kontrol altına alındıktan sonra ve pozitif ilişkili olan sözel yanıtlayıcılığın olmamasının nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra davranış düzenlemedeki gelişimi yordamadığını göstermektedir.

Taklit becerilerine ait analiz sonuçları incelendiğinde, yapılandırılmış taklit gelişimi ile pozitif ilişkili bulunan yorumlama ve davranışsal istek bildirmenin, yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra yapılandırılmış taklitteki gelişimi yordamadığı görülmektedir. Ancak nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişkinin yorumlama tarafından farklılaştığı, anlamlı ilişkinin sadece yorumlama yüksek düzeyde olduğu zaman oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, kendiliğinde taklit gelişimi ile pozitif ilişkili olan yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan hiçbirinin yüksek

nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra kendiliğinden taklit gelişimini yordamadığı bulunmuştur.

Son olarak, nesneli oyuna ilişkin analiz sonuçlarında, keşfedici oyun düzeyi ile anne yanıtlarından hiçbiri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İlişkisel oyun düzeyi ile pozitif ilişkili olduğu belirlenen davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamanın çocukların başlangıçtaki ilişkisel oyun performansı ve bakarak nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra Zaman II'deki ilişkisel oyun düzeyini yordamadığı görülmektedir. Buna karşın Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyi ile pozitif ilişkili yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan sadece yorumlamanın başlangıçtaki işlevsel oyun düzeyi, orta-ağır otizm belirtileri ve dokunarak nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyini yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca Zaman II'deki sembolik oyun düzeyi ile pozitif ilişkili yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan sadece yorumlamanın başlangıçtaki sembolik oyun düzeyi, dokunarak nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra Zaman II'deki sembolik oyun düzeyini yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Amaçlı İletişim, Taklit, Nesneli Oyun, Anne Yanıtlayıcılığı, Aracılık, Etkileşimsel Etki

ABSTRACT**AN INVESTIGATION ON THE EFFECT OF MATERNAL RESPONSIVENESS
ON PREVERBAL SKILL GAINS IN CHILDREN WITH NONVERBAL
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE PRESCHOOL PERIOD**

ALAK, Gamze

PhD Dissertation, Department of Special Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Funda Acarlar

June 2018, xxii + 345 pages

This longitudinal study investigated the relationship of maternal responsiveness with intentional communication, imitation and object play with a group of children diagnosed with nonverbal Autism Spectrum Disorder (ASD) in the preschool period, and their mothers. In the study, the participants were prospectively monitored for a specific time and the data were collected at two time points with a 6 month interval. The study group selected with criterion sampling comprised 31 (30 male and 1 female) children with ASD who were aged 28-79 months at Time I and 34-85 months at Time 2, as well as, their mothers with ages varying between 25 and 45. In the study, intentional communication, imitation and object play skills of the children with ASD were evaluated with observation-based structured procedures and the frequency of maternal responsiveness was evaluated in a mother-child free-play session. Intentional communication, object play and maternal responsiveness scores were calculated by frequency, while imitation scores were calculated according to a rating system.

The study adopted a longitudinal relational design. Preliminary data analysis investigated bivariate correlations between the covariates, putative predictor variables and control variables at Time I, and the difference scores for criterion variables measured at both Time I and II. In order to control for the covariates found to have a significant correlation with the criterion variables, whether or not the putative predictor variables uniquely predicted the gains in the criterion variables was examined. Finally,

whether or not the putative predictor variables played a mediator and moderator role in the relationship between the covariates and the criterion variables was investigated.

Analysis results for intentional communication acts showed that gains in intentional communication acts over time had a positive relationship with follow-in commenting and nonverbal response, and a negative relationship with expansion. However, after controlling for object/action engagement and mild-moderate symptoms, only follow-in commenting was found to predict gains in intentional communication acts. Furthermore, object/action engagement and follow-in commenting were determined to be serial mediators in the relationship between severity of autism symptoms and gains in intentional communication acts.

The analysis results for joint attention, which is a function of communication, yielded a positive relationship of gains in joint attention over time with follow-in commenting, nonverbal response and linguistic mapping. At the same time, after controlling for high object/action engagement, mild-moderate symptoms and duration of special education attendance, follow-in commenting and nonverbal response predicted gains in joint attention. In addition, object/action engagement, nonverbal response and joint attention gains were found to be serial mediators in the relationship between severity of autism symptoms and gains in joint attention. The analysis conducted for behavioral regulation, another a function of communication, yielded two results. Expansion, albeit being negatively correlated with gains in behavioral regulation over time did not predict gains in behavioral regulation after controlling for communication acts. Similarly, although lack of verbal responsiveness had a positive relationship with gains in behavioral regulation over time, it failed to predict gains in behavioral regulation after controlling for object/action engagement.

The analysis results for imitation skills showed that follow-in commenting and follow-in directives for behavior, which were found to be positively correlated with imitation gains, did not predict gains in imitation after controlling for high object/action engagement and mild-moderate autism symptoms. However, the relationship between object/action engagement and gains in structured imitation was moderated by follow-in commenting, and a significant relationship only existed high level of follow-in commenting. In addition, follow-in commenting, follow-in directives for behavior and nonverbal response, which had a positive relationship with spontaneous imitation gains,

was found to not predict spontaneous imitation gains after controlling for high object/action engagement, mild-moderate autism symptoms and duration of special education attendance.

Finally, the analysis results for object play did not yield a significant relationship between level of exploratory play and any maternal response. Follow-in directives for behavior and nonverbal response, which positively correlated with level of relational play, did not predict level of relational play at Time II after controlling for children's initial relational play performance and look object/action engagement. On the other hand, although follow-in commenting, follow-in directives for behavior and nonverbal response had a positive relationship with level of functional play at Time II, only follow-in commenting was found to predict level of functional play at Time II after controlling for initial level of functional play, moderate-severe autism symptoms and touch object/action engagement. Furthermore, albeit the positive relationship of follow-in commenting, follow-in directives for behavior and nonverbal response with level of symbolic play at Time II, only follow-in commenting was determined to predict level of symbolic play at Time II after controlling for initial level of functional play, touch object/action engagement, mild-moderate autism symptoms and duration of special education attendance.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Intentional Communication, Imitation, Object Play, Maternal Responsiveness, Mediation, Interaction Effect

ÖNSÖZ

Gözleme dayalı bu boylamsal araştırmada söz öncesi becerilerden amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun gelişimi ile anne yanıtları arasındaki olası ilişki, katılımcılarını bir grup okul öncesi dönemde sözel olmayan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı çocuk ve annelerinin oluşturduğu araştırma grubu ile incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle anne-çocuk serbest oyun etkileşimi süresince ortaya çıkan anne yanıtları ve çocukların söz öncesi becerilerinde zamanla oluşan gelişim arasındaki açıklayıcı ilişkiler, daha sonra yordayıcı ilişkiler incelenmiş ve son olarak yordayıcı ilişkiler arasında anne yanıtlarının aracı veya farklılaştırıcı rolü olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunun normal gelişim sürecinden, OSB olan çocukların söz önceki becerilerdeki performansından, başta yanıtlayıcılık olmak üzere ebeveyn etkileşim davranışlarından, yanıtlayıcılığın sıklığını ve türünü etkileyen çocuk, anne özelliklerinden ve ebeveyn yanıtlayıcılığının normal gelişim gösteren ve OSB olan çocuklarda amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunun gelişimindeki destekleyici rolünden bahsedilmiştir. Ayrıca bu bölümde konu ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilerek araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi tanımlanıp, sınırlılıklar açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve ölçümleri, veri toplama süreci ve analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Üçüncü bölümde analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş dördüncü bölümde araştırma bulguları ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasında şüphesiz pek çok iyi insanın katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle doktora yolculuğum boyunca bana bilgi, kaynak ve cesaret veren, deneyimlerini paylaşan, çalıştığım alanı bana sevdiren ve yapabileceğime inandıran, bazen duymak istemediklerimi bana söylese de daha sonradan çok haklı olduğunu fark ettiğim ☺ tavsiyelerde bulunan, görüşlerimi her zaman önemseyen, farklı şehirlerde olsak da bana her zaman birkaç dakika uzaklıkta olan akademik kimlik ve başarımla oluşmasında bana rehberlik ve arkadaşlık eden, kendisi ile çalışma fırsatı sunan tez danışmanım Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Funda Acarlar'a,

Araştırmanın planlama ve yürütülmesi sürecinde değerli fikirlerini bizimle paylaşan tez izleme komitesindeki Sayın Hocam Prof. Dr. Figen Turan'a,

Ankara Üniversitesi'nde çalıştığım süre boyunca kendisiyle çalışmaktan çok fazla keyif aldığım, beni heyecanlandıran ve ilk kez deneyimlediğim çalışmalarını gerçekleştirme fırsatını veren ve destekleyen, bazen belki de bana benden daha fazla güvenerek kendimi iyi hissetmemi sağlayan ve tez izleme komitesindeki görüşleri ile çalışmama katkı sağlayan Sayın Hocam Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na,

Pilot uygulamamı yaşadığım şehirde yapmam için bana kapılarını açan ve katılımcı bulmamda yardımcı olan, yaptığım işi önemseyen Atatürk Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi öğretim elemanı ve üyelerine ve tabiki en büyük desteği izin günlerinde çocukları ile beraber çalışmamın şekillenmesine katkı sağlamak için yardımlarını esirgemeyen annelere, onlara ulaşım konusunda hizmet veren babalara ve sevgili çocuklarına,

Bilmediğim şehirde her şeyin aslında yeni başladığını düşündüğüm veri toplama sürecinde bana yer, zaman, ulaşım gibi her türlü konuda destek veren ve küçük molalarında dinlenmem için güzel sohbetleri ile bana eşlik eden Bilge, Hacı Şahin, Huzur, Mavi Barış ve Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan yöneticilere, öğretmenlere ve diğer personellerine,

Araştırma verilerinin toplanmasında desteklerini ve yardımlarını benden esirgemeyen, video çekimlerinde oynayamam diyerek çekinsede ☺ daha sonra tüm doğallığıyla çocukları ile beraber en iyi performansını sergilemek için ter döken, servisi kaçırma pahasına etkileşim oturumlarının sürenin dolması için oyunlarına devam eden, bana çocukları ile nasıl etkileşime geçebileceğim hakkında bilgi veren güler yüzlü annelere ve en az anneleri kadar bu sürece katkı sağlayan, bu çalışmanın asıl kahramanı olan sevgili çocuklarına,

Her aşamasında belirli zorluklar olan bu tez çalışmasında tabiki ben bu işi yapamayacağım dedirten noktaya getiren süreçlerin en başında verilerin kodlanması vardı. Bu süreçte kilometrelerce uzaktan bu alandaki deneyimlerini cömertçe paylaşmak için çalışma molalarını benimle harcayan, ulaşamadığım kaynaklara ulaşarak gerekli izinleri alan, tez süreci dışında da akademik anlamda önemli katkıları olan Sayın Hocam

Bahar Keçeli Kaysılı'ya ve kodlama rehberlerini oluştururken faydalandığım kaynakları benimle paylaşan, çalışmalarını büyük bir hayranlıkla takip ettiğim Prof. Dr. Paul Yoder'e,

İkinci kez bana buraya kadar dedirten verilerin analizi süresinde ise istatistik kitabı ve videoları ile ilham kaynağım olan Prof. Dr. Andy Field ve aracılık analizi ile ilgili sorduğum sorulara anında cevap veren, videolarını defalarca izlediğim Dr. Erin M. Buchanan'a ve Process makrosu ile hayatımı kolaylaştıran Prof. Dr. Andrew F. Hayes'e,

Aynı alanda çalıştığım ve benim için bir şans olarak gördüğüm, yaptığı çalışmalarla tez sürecime katkı sağlayan, tüm kaynaklarını benimle paylaşan, tezimi bitirdikten sonra yapacağımız çalışmaları anlatarak beni motive eden ☺ çalışma arkadaşım, Sayın Hocam Meral Çilem Ökcün-Akçamuş'a,

Tabiki bu zorlu yedi yılda çok güzel dostluklarım da oldu. Bu süreçte aynı sıralardan geçtiğim, sınavlardan geçebilecekmiyiz diye birbirimizin kaygılarını artırarak Ankara caddelerinde bilinçsizce dolaştığım ☺, birçok anı biriktirdiğim, ailesi ile beraber Ankara'daki ailem olan, tez çalışmasının veri toplama sürecinden son okumalarına kadar bana destek olan arkadaşım Özlem Çetiner'e,

Beni her zaman güldüren, hayat koçluğumu yapan, tezimi bitirmem için yaptığı yaratıcı sloganları ☺ ve olumlamar ile beni motive eden arkadaşım Pervin Naile Aykaç'a ve belirli rutinlerde beni arayarak neler yaptığımı soran, kaynakları bulmamda yardımcı olan arkadaşım Hatice Akçakaya'ya, son okumalarımda bana destek veren Emel Sardohan Yıldırım'a ve tanıdığım için çok mutlu olduğum arkadaşım Özlem Mısırlı Taşdemir'e,

Bu zorlu süreçte motivasyonumun artmasında müziği ile katkıda bulunan Leonard Cohen, Tracy Chapman, Sting'e ve tabiki başarılı maçları ile pazar günlerimin dinleme saati olan takımım Beşiktaş'a,

Hayattaki en önemli kazancım, şansım olan aile üyelerimin her birine, bana uzun çalışma saatlerim arasında yemek yememi ve zamanında yatmam gerektiğini hatırlatan, yanında olduğum günlerde zaman kaybetmemem için kahvemi bile yanıma getiren, evde sessiz bir ortam olması için çabalayan sevgili annem Nurten Alak'a,

Belki de bana ne zaman bitecek sorusunu tek sormayan, olur halledersin diyerek beni rahatlatan, istediğim her an bana yardım etmeye hazır olduğunu bildiğim abim Cumhur Alak'a ve aksine ne zaman bitecek, niye bitmiyor yıllardır ☺ diyerek aslında bu süreci hızlandıran ve destekleyen ablam Yasemin Alak ve Filiz Aval'a,

Çalıştığım zamanlarda beni rahatsız etmemek için sessizliğini koruyan, çok sevdiğim kalemimin kaybolmaması için özen gösteren ☺, bilgisayarımı koruyan, çalışma kâğıtlarımın üstüne yazdıkları notlarla beni gülümseten yeğenlerim Ecrin, Ela, Muhammed ve Ali'ye,

Son olarak akademisyenliğe başlamamda etkili olan, yaşamımın her alanında, çalışmamın pilot uygulamasından, verilerin kodlanması ve son okumalarına kadar her aşamasında maddi ve manevi bütün imkânları ve geniş sosyal çevresi ☺ ile bana destek veren, belki de ikinci doktora tezini yazmış kadar olan ablam Doç. Dr. Gonca Alak'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

En kıymetlim, hayatını eğitime adanmış ve “Eğitim için ne gerekiyorsa yapın!” diyen meslektaşım, babam Nakip ALAK'a...

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER.....	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Söz Öncesi Becerilerin Gelişimi.....	7
1.1.1. Amaçlı İletişim Gelişimi.....	7
1.1.1.1. Sözel Olmayan Amaçlı İletişimin Ayırt Edici Özellikleri	10
1.1.1.2. Amaçlı İletişim İşlevleri ve Gelişimi	11
1.1.1.2.1. Ortak Dikkat Gelişimi.....	13
1.1.1.2.1.1. OSB Olan Çocuklarda Ortak Dikkat.....	15
1.2. Sözel Olmayan Amaçlı İletişim Eylemlerinin Gelişimi	18
1.2.1. Bakış Davranışlarının Gelişimi	18
1.2.1.1. OSB Olan Çocuklarda Bakış Davranışları	20
1.2.2. Seslendirme Gelişimi	21
1.2.2.1. OSB Olan Çocuklarda Seslendirme	23
1.2.3. Jestlerin Gelişimi.....	26
1.2.3.1. OSB Olan Çocukların Jest Profili	31
1.2.4. Taklit Gelişimi	33
1.2.4.1. OSB Olan Çocukların Taklit Performansları	36
1.2.5. Nesneli Oyun Gelişimi.....	38
1.2.5.1. OSB Olan Çocukların Nesneli Oyun Özellikleri	41
1.3. OSB Olan Çocuklarda Söz Öncesi Becerilerin Gelişiminde Ebeveyn Aracılı Müdahaleler	45
1.3.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Kuramsal Temelleri	47
1.3.2. Ebeveyn Etkileşim Davranışları.....	50
1.3.2.1. Yanıtlayıcılık Nedir?	51
1.3.2.2. Yanıtlayıcılık Üzerinde Etkili Olan Çocuk ve Ebeveyn Özellikleri	53

1.3.2.2.1. Yanıtlayıcılıkta Çocuğa İlişkin Özelliklerin Rolü	53
1.3.2.2.2. Yanıtlayıcılıkta Ebeveyne İlişkin Özelliklerin Rolü.....	56
1.3.3. Yönlendirme ve Yeniden Yönlendirme	57
1.4. Amaçlı İletişim Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü	60
1.4.1. Sosyal İletişim Gelişiminde Rol Oynayan Çocuk Davranışları ve Ebeveyn Yanıtlama Türleri	64
1.4.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Söz Öncesi Amaçlı İletişim Eylemleri ve Dil Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü.....	67
1.4.3. OSB Olan Çocukların Dil Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü.....	71
1.5. Taklit ve Nesneli Oyun Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü.....	76
1.6. OSB Olan Çocuk Ebeveynlerinde Yanıtlayıcılık Gelişimini Hedefleyen Müdahaleler	78
1.7. Yanıtlayıcılık Çocukların Gelişiminde Neden Etkili?	84
1.8. Problem.....	85
1.9. Amaç	89
1.9.1. Amaçlı İletişime Yönelik Sorular	90
1.9.2. Taklide Yönelik Sorular.....	91
1.9.3. Nesneli Oyuna Yönelik Sorular	91
1.10. Önem.....	92
1.11. Sınırlılıklar	95
1.12. Tanımlar.....	95
BÖLÜM 2	101
YÖNTEM	101
2.1. Araştırma Modeli.....	101
2.2. Araştırma Grubu	106
2.3. Veri Toplama Araçları ve Ölçümler	109
2.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	110
2.3.2. Aile İzin Formu.....	111
2.3.3. Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği/ÇODÖ	111
2.3.4. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri/TİGE.....	112
2.3.5. İfade Edici Sözcük Sayısı	113
2.3.6. Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler	113
2.3.7. Serbest Anne-Çocuk Oyun Etkileşim Oturumu.....	115

2.4. Veri Toplama Süreci	115
2.5. Söz Öncesi Becerilerin Değerlendirilmesi.....	116
2.5.1. Değerlendirme Ortamı	116
2.5.2. Değerlendirme Süreci	118
2.5.3. Annelere/Öğretmenlere Açıklamalar	118
2.5.4. Anne Yanıtlarının Değerlendirilmesi.....	119
2.5.5. Verilerin Kodlanması ve Güvenirlilik.....	120
2.5.5.1. Söz öncesi becerilerin kodlanması	121
2.5.5.2. Anne-çocuk serbest oyun etkileşimi kodlaması	121
2.5.6. Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik ve Uygulama Güvenirliği	122
2.6. Verilerin Analizi	123
BÖLÜM 3	128
BULGULAR	128
3.1. Amaçlı İletişime İlişkin Bulgular	128
3.1.1. Amaçlı İletişim Eylemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	128
3.1.2. Anne Yanıtları ve Amaçlı İletişim Eylemleri Arasındaki İkili Korelasyonlar	134
3.1.3. Amaçlı İletişim Eylemlerinin Yordayıcıları.....	137
3.1.4. Anne Yanıtlarının İletişim Eylemlerinin Gelişiminde Aracı Rolü	142
3.1.5. İletişim İşlevlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	148
3.1.6. Anne Yanıtları ve İletişim İşlevleri Arasındaki İkili Korelasyonlar	149
3.1.7. İletişim İşlevlerinin Yordayıcıları	150
3.1.8. Anne Yanıtlarının İletişim İşlevlerinin Gelişiminde Aracı Rolü	154
3.2. Taklit Sonuçları.....	160
3.2.1. Anne Yanıtları ve Taklit Türleri Arasında İkili Korelasyonlar.....	161
3.2.2. Yapılandırılmış Taklitin Yordayıcıları.....	163
3.2.3. Kendiliğinden Taklit Gelişiminin Yordayıcıları	168
3.3. Nesneli Oyun Sonuçları	174
3.3.1. Nesneli Oyuna İlişkin Betimsel İstatistikler	174
3.3.2. Anne Yanıtları ve Oyun Düzeyleri Arasında İkili Korelasyonlar.....	176
3.3.3. Nesneli Oyun Düzeylerinin Yordayıcıları	179
3.3.3.1. Keşfedici Oyun Düzeyi Yordayıcıları	180
3.3.3.2. İlişkisel Oyun Düzeyi Yordayıcıları.....	180

3.3.3.3. İşlevsel Oyun Düzeyi Yordayıcıları	183
3.3.3.4. Sembolik Oyun Düzeyi Yordayıcıları	188
BÖLÜM 4	194
TARTIŞMA.....	194
4.1. Amaçlı İletişim	194
4.1.1. Çocuğun İlgisini İzleyen Anne Yanıtları	194
4.1.2. Çocuğun İletişim Eylemlerine Bağlı Sözel Anne Yanıtları	206
4.2. Taklit ve Nesnel Oyun	210
4.2.1. Çocuğun İlgisini İzleyen Anne Yanıtları	210
BÖLÜM 5	219
SONUÇ VE ÖNERİLER	219
5.1. Sonuçlar	219
5.2. Öneriler	220
KAYNAKLAR.....	223
EKLER	265
EK-A Demografik Bilgi Formu	265
EK-B Aile Bilgilendirme Formu	266
EK-C Aile İzin Belgesi	267
EK-D Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme İşlemleri ve Kodlama Rehberi.....	268
EK-E Ebeveyn-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi Kodlama Sistemi.....	325
EK-F Söz Öncesi Beceriler Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu	342
ÖZGEÇMİŞ.....	345

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Transaksiyonel Model	49
Şekil 2. İletişim Gelişiminde Transaksiyonel Model	62
Şekil 3. Erken İletişimsel Gecikmelerin Yanıtlayıcılık Üzerindeki Aşamalı Gelişimsel Etkisi	71
Şekil 4. Araştırmanın Genel Çerçevesi.....	89
Şekil 5. Basit Aracılık Modelinin Kavramsal Bir Çizimi (Field, 2013).....	103
Şekil 6. Kavramsal Farklılaşma Modelinin Çizimi (Field, 2013)	104
Şekil 7. İstatistiksel Farklılaşma Modelinin Çizimi (Field, 2013)	105
Şekil 8. Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme Ortamı (ESCS, Mundy ve diğ., 2003)	117
Şekil 9. Amaçlı İletişim Eylemlerinin Zaman I ve Zaman II'deki Ortalama Puanları Çubuk Grafiği	131
Şekil 10. Anne Yanıtlama Türlerinin Zaman I ve II'deki Ortalama Puanları Çubuk Grafiği.....	133
Şekil 11a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Saçılma Grafiği	138
Şekil 11b. Otizm Belirtilerine Göre Yorumlama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Saçılma Grafiği	138
Şekil 12a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi.....	140
Şekil 12b. Otizm Belirtilerine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi.....	140
Şekil 13. Yorumlamanın Aracılık Ettiği Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Yordayıcı Olduğu Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Modeli	143
Şekil 14. Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Kontrol Altına Alındığı, Yorumlamanın Aracılık Ettiği Nesne/Eylem Katılımının Yordayıcı Olduğu Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Modeli	144
Şekil 15. Nesne/Eylem Katılımı ve Yorumlamanın Sıralı Aracılık Ettiği Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Yordayıcı Olduğu Amaçlı İletişim Eylemlerinin Gelişim Modeli	146

Şekil 16. Zaman I ve II’de Amaçlı İletişim İşlevlerinin Ortalama Puanları Çubuk Grafığı.....	149
Şekil 17a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafığı.....	151
Şekil 17b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafığı.....	151
Şekil 17c. Nesne/Eylem Katılımına Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafığı	151
Şekil 17d. Otizm Belirtilerine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Ortak Dikkat Saçılma Grafığı.....	151
Şekil 18. Nesne/Eylem Katılımı, Sözel Olmayan Yanıtlama ve Yorumlamanın Sıralı Aracılık Ettiği Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Yordayıcı Olduğu Ortak Dikkat Gelişimi Modeli	155
Şekil 19. Zaman I ve Zaman II’de Taklit Türlerinin Ortalama Puanları Çubuk Grafığı.....	161
Şekil 20a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı	164
Şekil 20b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı	164
Şekil 20c. Nesne/Eylem Katılımına Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı	164
Şekil 20d. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı	164
Şekil 21a. Otizm Belirtileri Şiddetinin Üç Boyutunda Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Regresyonlarının Basit Eğilim Denklemleri	168
Şekil 21b. Yorumlamanın Üç Boyutunda Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Regresyonlarının Basit Eğilim Denklemleri.....	168
Şekil 22a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı	170
Şekil 22b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı	170
Şekil 23a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafığı.....	170

Şekil 23b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği.....	170
Şekil 24a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği.....	170
Şekil 24b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği.....	170
Şekil 25. Zaman I ve II’de Nesneli Oyun Düzeyleri Ortalama Puanları Çubuk Grafiği.....	176
Şekil 26a. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve İşlevsel Oyun Saçılma Grafiği.....	184
Şekil 26b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve İşlevsel Oyun Saçılma Grafiği.....	184
Şekil 26c. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve İşlevsel Oyun Saçılma Grafiği.....	184
Şekil 27a. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Sembolik Oyun Saçılma Grafiği.....	189
Şekil 27b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Sembolik Oyun Saçılma Grafiği.....	189
Şekil 27c. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Sembolik Oyun Saçılma Grafiği.....	189

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Ölçümlerin Ortalama (Güven Aralıkları), Standart Sapma (Güven Aralıkları), Medyan ve Ranjları (N= 31)	108
Tablo 2. Zaman I ve II'de Ölçülen Değişkenler ve Ölçüm Araçları	110
Tablo 3. Kodlayıcılar Arası Korelasyon Katsayıları	123
Tablo 4. Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşiminde ve Yapılandırılmış Gözleme Dayalı Değerlendirmede Kodlanan Değişkenlerin Ortalama Frekansları.....	129
Tablo 5. Zaman II Anne Yanıtlarına İlişkin Kodlanan Değişkenlerin Ortalama Frekansları	132
Tablo 6. Zaman I Ortak, Yordayıcı ve Kontrol Değişkenler ile Amaçlı İletişim Eylemlerinin ve İşlevlerinin Gelişimi Arasındaki İkili Korelasyonlar	134
Tablo 7. Ebeveyn Yanıtları ve Kontrol Değişkenleri Arasındaki İç Korelasyonlar.....	136
Tablo 8. Yorumlamanın Amaçlı İletişim Eylemlerindeki Gelişimi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 9. Sözel Olmayan Yanıtlamanın Amaçlı İletişim Eylemlerindeki Gelişimi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	141
Tablo 10. Genişletmenin Amaçlı İletişim Eylemlerindeki Gelişimi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	148
Tablo 11. Yorumlamanın Ortak Dikkat Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 12. Sözel Olmayan Yanıtlamanın Ortak Dikkat Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 13. Dilbilimsel Haritalamanın Ortak Dikkat Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 14. Genişletmenin Davranış Düzenleme Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 15. Sözel Yanıtlamanın Olmamasının Davranış Düzenleme Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	159
Tablo 16. Kendiliğinden ve Yapılandırılmış Taklit Puanlarının Ortalama Frekansları	160
Tablo 17. Zaman I Ortak, Yordayıcı ve Kontrol Değişkenler ile Yapılandırılmış ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Arasındaki İkili Korelasyonlar	162

Tablo 18. Yorumlamanın Yapılandırılmış Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	165
Tablo 19. Davranışsal İstek Bildirmenin Yapılandırılmış Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	166
Tablo 20. Yorumlamanın Kendiliğinden Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	171
Tablo 21. Davranışsal İstek Bildirmenin Kendiliğinden Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	172
Tablo 22. Sözel Olmayan Yanıtlamanın Kendiliğinden Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	173
Tablo 23. Nesneli Oyuna İlişkin Kodlanan Değişkenlerin Ortalama Frekansları.....	175
Tablo 24. Zaman I Ortak, Yordayıcı ve Kontrol Değişkenler ile Zaman II Oyun Düzeyleri Arasındaki İkili İlişkiler.....	178
Tablo 25. Davranışsal İstek Bildirmenin İlişkisel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	181
Tablo 26. Sözel Olmayan Yanıtların İlişkisel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 27. Yorumlamanın İşlevsel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	185
Tablo 28. Davranışsal İstek Bildirmenin İşlevsel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	186
Tablo 29. Sözel Olmayan Yanıtlamanın İşlevsel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	187
Tablo 30. Yorumlamanın Sembolik Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 31. Davranışsal İstek Bildirmenin Sembolik Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	191
Tablo 32. Sözel Olmayan Yanıtlamanın Sembolik Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	192

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki şiddetli yetersizliklerle karakterize olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association/APA, 2013). Yaygınlığına ilişkin verilen oranlar farklılık göstermekle beraber her 68 çocuktan 1’inde OSB olduğu tahmin edilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2014). Evrensel olarak bütün çocuklarda OSB olma ihtimalinin yüksek olması şüphesiz büyük bir endişe kaynağıdır. Dolayısıyla OSB’ye neden olabilecek faktörlerin neler olduğu halen bir araştırma konusu olarak alanyazında güncelliğini korumaktadır. Ancak ne yazık ki, OSB’ye neden olan faktörlerin tam olarak belirlenememesi ve kesin bir tedavisinin olmaması nedeniyle, OSB’nin olumsuz etkilerini hafifletmede şu ana kadar en iyi çözüm erken müdahale, dolayısıyla erken tanılama olarak görülmektedir (ör. Baird ve diğ., 2000; Clements ve Chawarska, 2010; Robins, Fein, Barton ve Green, 2001). Erken tanılama aracılığı ile çocuklar, nöroplastisite yani beynin yeni bağlantılar kurma yetisinin gelişmesi ve deneyimler sağlanması sonucunda erken müdahale programlarının yararlı etkilerinden daha çok faydalanmaktadır (Dawson, Ashman ve Carver, 2000; Johnson, 2001; Klin ve diğ., 2004). Bu nedenle, OSB olan çocukların mümkün olduğunca daha erken müdahale programlarına katılarak bu programlardan en üst düzeyde faydalanabilmesi için OSB açısından risk altında olan veya OSB olan çocukların erken tanılanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

OSB olan çocukların tarama ve tanınması, genetik ve biyomedikal araştırmalara rağmen şu ana kadar herhangi bir biyolojik gösterge olmadığından davranışsal özelliklere dayanmakta (Plumb ve Wetherby, 2013; Wetherby ve diğ., 2004) ve her ne kadar şiddeti ile görülme şekli açısından çok büyük bireysel farklılıklar görülse de sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler önemli tanımlayıcı özellikler (Bernier, Webb ve Dawson, 2006; Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016; Zwaigenbaum ve diğ., 2009) olarak değerlendirilmektedir. Özellikle, sosyal iletişim becerileri

içerisinde yer alan sözel dilde yaşanan gecikmeler veya yetersizlikler ebeveynleri ilgili hizmetlere yönlendiren öncelikli şüpheler arasında yer almaktadır (Lord, Risi ve Pickles, 2004). Nitekim ebeveynler bu şüphelerinde haksız sayılmamaktadır çünkü OSB olan veya biyolojik olarak yüksek risk taşıyan (kardeşi OSB olan) çocuklar ile ileri ve geriye dönük yapılan araştırmalarda, ifade ve alıcı dilde yaşanan gecikmelerin veya yetersizliklerinin yaygın olarak görüldüğü (ör. Wetherby ve diğ., 2004; Zwaigenbaum ve diğ., 2005) ve OSB olan çocukların çoğunun sözel olmayan zeka yaşına göre sözel dil gelişiminde gecikme yaşadığı rapor edilmektedir (Stevens ve diğ., 2000). Dahası OSB olan çocukların ifade edici dili edinmede yaşadığı gecikmelerin neredeyse evrensel olduğu öne sürülmektedir (Paul, Campbell, Gilbert ve Tsiouri 2013). Dolayısıyla ifade edici dil gelişiminde yaşanan gecikmeler ve normal gelişimden farklı gelişimler yaşamın ikinci yılında OSB olan çocukların tanılanmasında önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Clements ve Chawarska, 2010). Ancak OSB olan çocukların tanılanması için sözel dil gelişimine kadar geçen süreç, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine göre daha da uzayabilmektedir. Oysa bu dönem OSB olan çocukların özellikle sosyal etkileşim ve iletişim gelişimi için kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle tanılama için daha erken davranışsal göstergelere ihtiyaç duyulmaktadır. Mundy ve diğerleri, OSB olan çocuklarda görülen sosyal etkileşim ve iletişim gecikmesi veya yetersizliklerin temelini yaşamın ilk iki yılına yani söz öncesi döneme dayandığını öne sürmektedir (Mundy, Kasari, Sigman ve Ruskin, 1995).

İletişimsel gelişimin söz öncesi dönemi, doğumdan çocukların sözcükleri anlamlı olarak kullanmaya başladığı zamana kadar geçen süreci ifade etmektedir (Crais ve Ogletree, 2016). Normal gelişim gösteren çocuklar, genellikle doğumdan yaklaşık 18. aya kadar deneyimledikleri söz öncesi dönemde bir dizi iletişimsel işlevi temsil eden *amaçlı* ve *sembolik iletişim* şeklini giderek geliştirirler (Keen ve diğ., 2016). Normal gelişim gösteren çocuklar bu dönemde kısmen tahmin edilebilir bir gelişimsel eğriyi takip ederken, OSB olan çocukların gelişimsel eğrisi genellikle bu normal örüntüden gecikmeli ve sapsmalıdır (Keen ve diğ., 2016). Örneğin, söz öncesi dönemde yaklaşık 6 aylıkken kazanılan koordineli dikkat için bakış değişikliği, diğerlerinin dikkatini takip etme ve diğerlerinin dikkatini ilgilenilen bir nesne veya olaya çekme gibi ortak dikkat becerileri genellikle OSB olan çocuklarda yetersizdir (Keen ve diğ., 2016; Wetherby ve diğ., 2004). Bunun yanı sıra bu çocukların temel ihtiyaçlarını açıklama girişimleri de sınırlı ve kendine özgüdür (Keen ve diğ., 2016). Daha açık bir ifadeyle, OSB olan

çocukların söz öncesi dönemde iletişim kurmak için kullanılan seslendirme (ör. Patten ve diğ., 2014; Sheinkopf, Mundy, Oller ve Steffens, 2000) ve jestleri kullanma (ör. Shumway ve Wetherby, 2009; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997) kabiliyetlerinin yetersiz ve normal gelişimde gözlemlenenden farklı olduğu rapor edilmektedir.

OSB olan çocukları belirlemede kullanılan bir diğer tanılayıcı özellik sosyal etkileşim alanında yaşadıkları yetersizliklerdir. OSB olan çocukların genel olarak bozukluğun ayırt edici özelliği olan bakış ve yüz ifadeleri, akran ilişkileri, sosyal ve duygusal karşılıklılık içeren sosyal alanlarda yetersiz oldukları bilinmektedir (Bernier ve diğ., 2006). OSB olan çocukların sosyal etkileşimini erken sosyal becerilerinden sosyal yönelim, ortak dikkat, duygusal algı, duygu paylaşımı ve taklitteki yetersizliklerin etkilediği öne sürülmektedir (Bernier ve diğ., 2006).

Taklitte yaşanan yetersizliklerin birçok araştırmada OSB olan çocukları normal gelişim gösteren ve diğer gelişim yetersizliği olan çocuklardan ayırıcı bir özellik olduğu belirlenmiştir (ör. Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997). OSB olan çocukların taklit etme becerilerindeki yetersizlikleri, taklit ile ilişkili olduğu öne sürülen oyun becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Erken dönemde küçük çocuklar için sosyal etkileşim, iletişim ve öğrenme ortamı olan oyundaki yetersizlikler, diğer söz öncesi becerilerde olduğu gibi OSB olan çocukları diğer gelişim yetersizliği olan çocuklardan ayırıcı hatta tanılayıcı bir özellik olarak dikkate alınmaktadır (APA, 2013). Özetle, yukarıda verilen bilgiler kapsamında OSB olan çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunda yaşadıkları yetersizliklerin bu çocukları normal gelişim gösteren veya diğer gelişim yetersizliği olan akranlarından ayıran temel özellikler olduğu açıkça görülmektedir. Dahası OSB olan çocukların bu özellikleri onları tanılamada birer ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Nitekim OSB olan çocukları tarama ve tanılamada yaygın olarak kullanılan birçok araçta ortak dikkat becerileri, seslendirme, jestler, taklit ve nesneli oyuna ilişkin maddeler yer almaktadır (ör. Autism Diagnostic Interview-Revised/ADI-R, Lord, Rutter ve Le Couteur, 1994; Autism Diagnostic Observation Schedule/ADOS, Lord ve diğ., 2001; Childhood Autism Rating Scale/CARS, Schopler, Reichler ve Renner, 1988).

OSB olan çocukların erken tanılanması, bu çocuklara daha önce de bahsedildiği gibi çok büyük yetersizlikler yaşadıkları dil gelişimine yönelik erken müdahale

programlarına katılmaları için fırsatlar sunmaktadır. OSB olan çocuklar, sözel dil işlevlerinde çok büyük değişkenlik göstermektedirler (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). Bu çocuklar arasında sözcük, dilbilgisi ve sesletim becerileri normal sınırlarda olanlar bulunmakla beraber, popülasyonun önemli bir kısmını konuşmayı öğrenmede başarısız çocuklar oluşturmaktadır (Prizant, 1996). Ancak son yıllarda erken tanılama sonucunda sağlanan erken müdahalelerle işlevsel olarak konuşabilen çocukların sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir. OSB olan çocuklara erken dönemde sağlanan müdahaleler, müdahaleye yanıtta bireysel farklılıklar bulunmakla beraber, özellikle sosyal iletişim ve etkileşim gelişimini olumlu etkilemektedir. Örneğin Ellis Weismer ve Kover (2015) tarafından ortalama 30 aylıkken erken müdahale almaya başlayan 129 OSB olan çocukla boylamsal olarak yapılan çalışmada, söz öncesi dönemde bulunan 66 çocuktan büyük çoğunluğunun çalışmanın sonunda bazı sözel becerileri edindiği rapor edilmektedir. Erken müdahalenin sosyal iletişim gelişiminde etkili olması, müdahalenin ne kadar erken verilmesi gerektiği sorusunun da cevaplanmasını gerektirmektedir. Nitekim Rose ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada müdahale her ne kadar erken dönemde (yaklaşık 44 aylıkken) verilmiş olsa da sonuçların Ellis Weismer ve Kover'ın çalışması kadar etkili olmadığı belirlenmiştir (Rose, Trembath, Keen ve Paynter, 2016). Bahsedilen çalışmada 14 ay boyunca erken müdahale programına katılan 246 OSB olan çocuğun %26.3'ünün çalışmanın sonunda kendiliğinden ve işlevsel olarak kullandığı sözcük sayısının beşten az olduğu ve %31-40.6'sının cümle kuramadığı belirlenmiştir (Rose ve diğ., 2016). Ayrıca aynı çalışmada erken müdahale programına minimum dil düzeyinde katılan çocuklar, çalışmanın sonunda yine aynı dil düzeyinde kalmıştır. Bahsedilen her iki çalışmada da çocukların sözel dil becerilerinin gelişmesine karşın Rose ve diğerlerinin (2016) çalışmasında sözel olmayan dil düzeyinde kalan çocukların oranının Ellis Weismer ve Kover'ın (2015) çalışmasında belirtilen orandan daha yüksek olmasının nedenleri arasında çocukların müdahaleye katılma yaşı (44 aylığa karşılık 30 aylık) ile söz öncesi dönemde kalma süresi gösterilmektedir (Keen ve diğ., 2016). Her iki çalışmadan elde edilen bulgular, OSB olan çocuklara 5 yaşından önce sağlanan müdahalelerin 5 yaşından sonra sağlanan müdahalelerden daha etkili olduğu (Harris ve Handleman, 2000; McConkey ve diğ., 2010) ancak 2 veya 3 yaşından önce alınan müdahalelerin ise en iyi sonucu verdiği dair tartışmaları (McGee, Morrier ve Daly, 1999; Ozand, Alodaib, Merza ve Al Harbi, 2003) destekler niteliktedir.

Son yıllarda işlevsel olarak konuşabilen çocukların sayısında artış olmasına rağmen, OSB olan çocuklarda ifade edici dilin edinilmesi halen önemli bir başarı olarak görülmektedir (Paul ve diğ., 2013). Bu çocuklardan bazılarının konuşurken bazılarının niçin konuşamadığı henüz tam olarak bilinmemekle beraber, hem çocuğun mevcut düzeyinin bir göstergesi hem de sonraki yıllarda dil yeterliliği için çocuğun potansiyelinin öngörüsü olan ve *söz öncesi beceriler* olarak adlandırılan sözel olmayan amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyunun sözel dil becerilerinin temelini oluşturduğu öne sürülmektedir (Crais, Watson ve Baranek, 2009). Örneğin, gelişim geriliği olan çocuklarda söz öncesi beceriler arasında yer alan amaçlı iletişim sıklığının sembolik iletişimi yordadığı görülmektedir (Calandrella ve Wilcox, 2000; McCathren, Warren ve Yoder, 1996; Mundy ve diğ., 1995). Ayrıca seslendirme, jest kullanımı, ortak dikkat başlatma ve yanıtlama, nesnel oyun ve motor taklit gibi söz öncesi gelişimin bireysel bileşenlerinin de hem normal gelişim gösteren (Hadley ve Holt, 2006; Mundy diğ., 2007) hem de gelişim geriliği olan çocuklarda (Baron-Cohen, 1989; Calandrella ve Wilcox, 2000; McCathren ve diğ., 1996) daha sonraki dil gelişiminin güçlü yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Teorik olarak böyle bir ilişki, dil gelişiminin başlangıcı hakkında bilgi sağlamanın yanı sıra klinik olarak da dil gelişiminin öncülerini keşfetmenin erken tanılamada ve müdahale amaçları belirlemede faydalı olacağı düşünülmektedir (Yoder ve Warren, 1999).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda söz öncesi becerilerin OSB olan çocukları tanılamada kullanılan ölçüt olmaları dışında bir diğer ortak noktasının da sözel dil gelişiminin anlamlı yordayıcıları olmaları söylenebilir. Dahası söz öncesi beceriler uzun vadede çocukların sadece sözel dil gelişimini değil, genel gelişimini de yordamaktadır (Billstedt, Gillberg ve Gillberg, 2007). Daha açık bir ifadeyle, söz öncesi becerilerde güçlük yaşayan çocukların ilerleyen yıllarda hem dil gelişiminin hem de genel gelişiminin söz öncesi becerilerde daha iyi performans gösteren çocuklara oranla daha geride olduğu bilinmektedir. Bu duruma paralel olarak okul dönemine kadar konuşmayı birincil iletişim aracı olarak kullanamayan çocuklar, bağımsızlık ve bütünleştirme dolayısıyla akademik başarı açısından da önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Howlin, 2005). Bu yüzden OSB olan çocukların ileride yaşayabilecekleri bu sorunların üstesinden gelmede dünyadaki eğilim, genel gelişimin önemli bileşenleri arasında olan söz öncesi becerilerdeki yetersizliklerin, erken dönemde belirlenmesi ve sonrasında yoğun müdahale verilmesine yöneliktir.

OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim temelinde söz öncesi becerilerde yaşadıkları gecikme veya yetersizliklere yönelik farklı yaklaşımları temel alan çok sayıda müdahale programı alanyazında yerini almıştır. Ancak söz öncesi becerilerinin gelişiminde hangi yaklaşımın daha etkili olduğuna dair erken ve yoğun eğitimin dışında çok az fikir birliği bulunmaktadır. Buna karşın Tüm Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nın (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA) C Kısmında OSB olan çocuklar gibi yetersizliği olan çocuklara zorunlu olarak verilecek müdahalelerin *aile merkezli/aracılı* olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde ailelerle işbirliği yapmanın çocukların gelişimi açısından önemli olduğuna dair yaygın bir görüş de bulunmaktadır (Christie ve Chandler, 2002). Ailelerin işe katılmasıyla çocuklar gün boyunca oluşan rutinlerde öğrenme fırsatı yakalamakta dolayısıyla öğrendikleri davranışları farklı ortamlara daha kolay genelledebilmektedirler (Carter ve diğ., 2011). Ayrıca ebeveyn aracılı müdahaleler hem ekonomik açıdan daha uygun olmakta hem de ebeveynlerin kendilerine olan güvenini artırmaktadır (Carter ve diğ., 2011). Ebeveyn aracılı müdahale programları, bahsedilen avantajlarının yanında özellikle OSB gibi okul öncesi dönemde genellikle zamanlarının büyük bir bölümünü ebeveynleriyle geçiren hatta bazı durumlarda yetişkinlik döneminde de ebeveynlerine bağımlı olan çocukların eğitiminde zorunluluk arz etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde yer alması ebeveyn-çocuk etkileşimi kapsamında yer alan yanıtlayıcılık (responsiveness) gibi bazı ebeveyn etkileşim davranışlarının OSB olan veya Fragile X sendromu (FXS) gibi otistik semptomları olan çocukların söz öncesi becerilerinin gelişimde etkili olduğunu gösteren betimsel (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013a, McDuffie ve Yoder, 2010; Siller ve Sigman, 2002; Warren, Brady, Sterling, Fleming ve Marquis, 2010) ve müdahale (ör. Aldred, Green ve Adams, 2004; Venker, McDuffie, Ellis Weismer ve Abbeduto, 2012) çalışmalarının olması nedeniyle daha çok ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda OSB olan çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun becerilerinin gelişimini hedefleyen ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı ebeveyn aracılı müdahalelerin sayısı giderek artmaktadır.

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyunun içinde yer aldığı söz öncesi becerilerinin gelişiminde, ebeveyn-çocuk etkileşimi bileşenlerinden anne yanıtlayıcılığının etkisinin boylamsal olarak incelendiği bu araştırmanın ilerleyen bölümlerinde öncelikle söz öncesi becerilerinin gelişiminden, daha sonra da ebeveyn yanıtlayıcılığında ayrıntılı olarak bahsedilmektedir.

1.1. Söz Öncesi Becerilerin Gelişimi

Bu bölümde söz öncesi becerilerden amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunun gelişimi anlatıldıktan sonra OSB olan çocukların bahsedilen söz öncesi becerilerdeki performansından ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

1.1.1. Amaçlı İletişim Gelişimi

Söz öncesi dönem, sosyal iletişim gelişimi açısından *amaçlı iletişim öncesi* ve *amaçlı iletişim* olmak üzere iki aşamaya ayrılmaktadır (Bates, 1976). Ortalama 0-8/9 ay arasında kapsayan amaçlı iletişim öncesi aşamada, çocuklar göz kontağı kurma, ağlama, dokunma, gülme, kahkaha atma, seslendirme, kavrama ve oral motor taklitler gibi çeşitli amaçlı iletişim öncesi davranışlar sergilemektedirler (Gerber ve Prizant, 2000). Çocukların içsel ve dışsal uyaranlara karşı göstermiş olduğu davranışlar genellikle istem dışı (Elefant, 2002) başka bir deyişle iletişim ortağına yönelik olmayan ve iletişim amacı içermeyen çocuğa özgü davranışlardır. Bu aşamada çocuklar, henüz ihtiyaç ve isteklerini birincil bakıcılarına iletmek için tutarlı bir iletişim yöntemi geliştirememişlerdir (Crais ve Ogletree, 2016). Örneğin çocuklar açlık, hastalık veya altını ıslatma gibi birçok sebepten dolayı ağlayabilirken, yetişkinlerin ilgisini ağlayarak çekebileceklerinin ve gereksinimlerini karşılayabileceklerinin farkında değildirler (Crais ve Ogletree, 2016). Ancak her ne kadar amaçlı iletişim öncesi davranışların çocuklar tarafından bilinçli olarak iletişim amacıyla kullanıldığına dair herhangi bir kanıt bulunmasa da bu davranışlar, yetişkinler üzerinde iletişim etkisi bırakmaktadır (Bates, 1976; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni ve Volterra, 1979). Yani, çocukların sergiledikleri amaçlı iletişim öncesi davranışlar iletişim ortağı tarafından sanki belirli bir amacı varmış gibi herhangi bir iletişimsel anlam yüklenerek yanıtlanmaktadır (Elefant, 2002; Wilcox, Kouri ve Caswell, 1990). Erken dönemde çocuk ve iletişim ortağı arasında oluşan bu döngü, amaçlı iletişim olarak nitelendirilmese de sosyal etkileşimin devam ettirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Yaklaşık 8-9. aylara gelindiğinde çocuklar artık çok belirgin bir şekilde iletişim ortağı üzerinde amaçlı etki oluşturmak için başka bir deyişle onlara herhangi bir mesaj iletmek için davranışlar ortaya çıkarmaya başlamaktadırlar (Calandrella ve Wilcox, 2000; Mclean, 1990). Örneğin, 8 aylık bir bebek yerde oyuncaklarıyla oynarken parlak kırmızı bir arabaya bakarak seslendirme yapar ve bu davranışı gören anne “Orada araba

var.” şeklinde yanıt verir. 11 aylık bir bebek sandalyede oturup yemek yerken onu izleyen babasına bakar, önündeki bardağa uzanır ve bardağı kaldırarak babasına gösterir, babası “O senin bardağın.” dedikten sonra yemeğine devam eder. 16 aylık bir bebek hayvanat bahçesi ziyaretinde heyecanlı bir şekilde aslanı işaret ederek seslendirme yaparken babası “Oradaki aslanı gördün mü?” diye sorar. Son olarak 20 aylık bir bebek giysilerle oynarken babasının tişörtünü alır, annesinin göreceği şekilde tutup “Baba.” der, annesi ise “Evet tatlım, babanın siyah tişörtü.” şeklinde dönüt verir (Iverson ve Wozniak, 2016). Bu örnekler amaçlı (iletişim ortağına yönlendirilmiş) ve sembolik (belirgin göndergeler için sözcük ve jest kullanımı) iletişimin başladığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Iverson ve Wozniak, 2016).

Amaçlı iletişim jestler, sözcük içermeyen seslendirmeler veya sözcükler gibi sözel ve sözel olmayan eylemlerin diğer bir kişiye mesaj göndermek için amaçlı kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Wetherby, Yonclas ve Bryan, 1989). Bates (1976), çocukların iletişim ortağı üzerinde amaçlı bir etki bırakmak için kullandıkları eylemleri, *amaçlı iletişim eylemleri* olarak tanımlarken; henüz sözcüklerin kazanılmadığı söz öncesi dönemde kullanılan sözcük içermeyen iletişim amaçlı bakış, seslendirme ve jestler de alanyazında *sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri* olarak ifade edilmektedir.

Amaçlı iletişim öncesi aşamadan, amaçlı iletişim aşamasına geçiş, daha üst düzey sosyal iletişim ve bilişsel becerilerin gelişimi için çocukların yaşamında çok önemli gelişimsel bir basamak olarak kabul edilmektedir (Bates, 1976; Bates ve diğ., 1979; Brady, Marquis, Fleming ve McLean, 2004; Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007). Normal gelişim gösteren çocuklarda bu geçişte görünürde herhangi bir zorluk yaşanmamakla birlikte amaçlı iletişim sıklığı yaşla beraber artış göstermektedir (Iverson ve Wozniak, 2016; Wetherby ve diğ., 1989). Rakamlarla ifade etmek gerekirse, normal gelişim gösteren çocuklar, 12. ayda dakikada yaklaşık *bir* kez amaçlı iletişim kurarken, bu oran 18. ayda *ikiye*, 24. ayda ise *beşe* yükselmektedir (Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker, 1988). Amaçlı iletişim sıklığı yaş ile pozitif ilişkili olmasından dolayı gelişimsel bir ölçüt olarak kabul edilmekte ve amaçlı iletişim sıklığındaki yavaş artış şimdi veya gelecekteki iletişim yetersizlikleri için bir gösterge (Crais ve Ogletree, 2016) veya yetersizliği olan çocukları ayırt edici bir özellik olarak kullanılmaktadır. Nitekim 3;6 yaştan daha küçük OSB olan ve diğer gelişim yetersizliği olan çocuklarla yapılan çalışmada, OSB olan çocukların kronolojik yaş, zekâ yaşı ve ifade edici sözcük sayısına

göre eşleştirilen diğer gelişim yetersizliği olan çocuklardan daha az amaçlı iletişim eylemi kullandığı belirlenmiştir (Stone ve diğ., 1997). Sonuç olarak, OSB olan çocuklardan bazıları amaçlı iletişime daha geç geçerken, bazıları nispeten daha sınırlı veya nadir amaçlı iletişim kurabilmekte (Iverson ve Wozniak, 2016), bazıları ise amaçlı iletişime hiç geçemedikleri için sembolik iletişim gelişimi de gerçekleşmemektedir (Yoder, McCathren, Warren ve Watson, 2001). Normal gelişim gösteren çocuklarda zamanla sadece amaçlı iletişim sıklığı değişmemekte aynı zamanda amaçlı iletişimin türünde, karmaşıklığında ve işlevinde de değişimler görülmektedir. Örneğin, yaklaşık 8-12 aylıkken amaçlı iletişim eylemlerinden çoğunlukla jestleri kullanan çocuklar, 12-18 aylar arasında jestleri ünsüz içeren sözcük benzeri seslendirmelerle birleştirerek, 18-24 aylıkken de sözcüklerle birleştirerek kullanırlar (Paul ve Norbury, 2012). Dolayısıyla yaşla beraber kullanılan amaçlı iletişim eylemlerinin değişmemesi veya karmaşıklaşmaması da iletişim yetersizlikleri için önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (Brady, Steeples ve Fleming, 2005). İlerleyen bölümlerde daha ayrıntılı ele alınmakla beraber yine OSB olan çocukların amaçlı iletişim eylemleri repertuarının sınırlı olduğu, özellikle ortak dikkat olmak üzere iletişim işlevlerini daha az kullandığı bilinmektedir.

Kısacası normal gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi süreçten sözel dile geçişin göstergesi olarak çocukların amaçlı iletişim eylemleri ve ilişkili anlamları giderek belirginleşirken (Yoder ve Warren, 1998), sözel dili kazanamadığı için uzun süre söz öncesi aşamada kalan (Brady ve diğ., 2005) çok sayıda OSB olan çocuk, amaçlı iletişim eylemlerinde yaşadıkları güçlüklerden dolayı birincil iletişim aracı olan söz öncesi jestleri ve seslendirmeleri büyük çoğunlukla kendilerine özgü ve birden fazla iletişimsel işlevi olacak şekilde kullanırlar. Bu durum OSB olan çocuğun davranışlarını anlamak için çaba sarf eden ancak anlama ve yorumlamada zorlanan iletişim ortağının hayal kırıklığına uğramasına neden olurken, çocuk ve ortağı arasındaki iletişimi dolayısıyla da etkileşimi bozmaktadır. Daha da önemlisi OSB olan çocukların iletişim bozukluklarını telafi etme becerisi sınırlı olduğundan, belki de iletişim amaçlı olan bu davranışlar problem davranışlara dönüşebilmektedir (Keen, 2003). Örneğin istediği bir nesneye ulaşmak isteyen normal gelişim gösteren çocuklar bu niyetinin iletişim ortağı tarafından anlaşılmadığı zamanlarda iletişim eylemlerini değiştirerek, eklemeler yaparak veya tekrarlayarak yeniden düzenler (Keen, 2003). Ancak OSB olan çocuklar sinir krizine girerek, kendisine veya iletişim ortağına zarar vererek anlatmaya çalışır, çoğu

zaman da bu isteklerinden kolayca vazgeçerek iletişimi sonlandırırlar. Dolayısıyla OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla olumsuz iletişim deneyimleri yaşamakta (Keen, 2003), yaşadıkları bu olumsuz deneyimler, çocukların etkileşim, öğrenme ve sosyal ortamlara katılımını sınırlandırdığı için daha çok problem davranış sergilemelerine neden olmakta ve sosyal iletişim aracılığıyla akademik başarı ve genel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Christensen, 2014). Bu nedenle özellikle OSB olan çocukların olumsuz iletişim deneyimlerini azaltmak için amaçlı iletişim eylemlerinin anlaşılabilirliğini başka bir deyişle gelişimini artırmayı hedefleyen müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda OSB olan çocuklarla etkileşime katılan iletişim ortağına yönelik de amaçlı iletişim eylemlerini ayırt etmeleri ve işlevine uygun yanıtlamaları için müdahaleler planlanmalıdır.

1.1.1.1. Sözel Olmayan Amaçlı İletişimin Ayırt Edici Özellikleri

Bir önceki bölümde, erken dönemde çocuklar tarafından sergilenen sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin algılanıp yanıtlanmasının problem davranışları önleme ve çocukların genel gelişimini desteklemede etkili olduğunun altı çizilmektedir. Bu noktada cevaplanması gereken soru, erken dönemde çocuklar tarafından kullanılan, sözcükler kadar belirgin olmayan söz öncesi eylemlerin iletişim amaçlı olup olmadığının nasıl ayırt edileceğidir. Öyle ki, çok sayıda ebeveyn çocuklarının doğduğu andan itibaren yaptıkları tüm davranışların yetişkinin dikkatini çekmek veya yardımını almak gibi bir iletişim işlevi olduğunu düşünmektedir (Sachs, 2001). Ancak daha önce de bahsedildiği gibi 8/9. aya kadar çocuk tarafından sergilenen davranışların iletişim amaçlı olduğuna dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır. O halde 8/9. aydan sonraki eylemleri, önceki eylemlerden başka bir deyişle sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri söz öncesi davranışlardan ayıran temel özellikler nelerdir?

Alanyazında sözel olmayan amaçlı iletişimi ayırt etmek için farklı ölçütler öne sürülmektedir (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Bates ve diğ., 1979). Ancak genellikle anahtar olarak kabul edilen ölçütler *izleyici etkisi (audience effect)*, *iletişimde hedef odaklılık (goal-directedness in communication)* ve *esnekliktir (flexibility)*. Teoride her ne kadar bu üç alan birbirinden ayrılrsa da, aslında birbirleriyle yakından ilişkilidir. Örneğin izleyici etkisi iletişimde hedef odaklılığın göstergesi olarak ele alınırken bazı araştırmacılar ise bu alanı esnekliğin alt bir bileşeni olarak dikkate almaktadır (Pika, Liebal ve Tomesello, 2005). Bu görüşler doğrultusunda iletişimde hedef odaklılığının

diğer iki alanı kapsadığı söylenebilir. Dolayısıyla iletişimde hedef odaklılık ölçütleri, sözel olmayan amaçlı iletişimi belirlemede özellikle önemlidir. Yaygın biçimde kullanılan hedef odaklılık ölçütleri arasında cevap bekleme, göz kontağı ve ısrarcı olma yer almaktadır. Aşağıda bu ölçütlerin söz öncesi amaçlı iletişime yönelik uyarlamalarına yer verilmiştir.

1. Çocuğun seslendirme ve jest yaparken iletişim ortağı ile göz kontağı kurması, bakışlarını nesne/olay ile iletişim ortağı arasında değiştirmesi (Bates ve diğ., 1975),

2. Çocuğun jest ve seslendirmelerinin tutarlı olması. Örneğin bir nesneye ulaşmaktan ziyade bir nesneyi istediğı zaman avucunu açıp kapatması ya da istediğı bir şeyi elde etmek için her zaman aynı şekilde seslendirme yapması (Sachs, 2001),

3. Seslendirme veya jestten sonra iletişim ortağının cevabını beklemesi ve

4. Çocuğun iletişimde ısrarcı olması başka bir deyişle olumsuz sonuçlanan iletişim deneyimlerini iletişim eylemlerini değiştiren, eklemeler yaparak veya tekrarlayarak yeniden düzenlemesi (Bates ve diğ., 1975, 1979; Keen, 2003). Örneğin, bir oyuncak almak isteyen çocuğun nesneyi yetişkine bakarak işaret ettiğinde ve yetişkin tarafından anlaşılmadığında işaret etme jestine seslendirme eklemesi gibi.

Söz öncesi dönemde çocukların sergilediğı davranışların iletişim amaçlı olup olmadığını belirlemek kadar bu eylemleri hangi iletişim amacını gerçekleştirmek için kullandığını belirlemek de önemlidir çünkü ancak bu doğrultuda iletişim ortakları iletişim işlevine uygun geri dönütler vererek etkileşimi sürdürürler. Örneğin, oyuncak arabasını almak için yetişkine bakarak işaret edici jest kullanan bir çocuğa “Evet, araba.” şeklinde cevap vermek yeterli ve uygun olmadığı için etkileşim sonlanabilir. Özellikle sosyal iletişimde güçlükleri olan ve iletişim kurmaktan kolayca vazgeçebilen OSB olan çocuklar için amaçlı iletişim eyleminin işlevine uygun cevaplanması daha çok önem taşımaktadır.

1.1.1.2. Amaçlı İletişim İşlevleri ve Gelişimi

Söz öncesi dönemde çocuklar amaçlı iletişim eylemlerini hangi amaçlarla kullanmaktadırlar? Başka bir deyişle çocuklar niçin iletişim kurarlar? Bruner (1981) iletişim işlevlerini *davranış düzenleme*, *sosyal etkileşim* ve *ortak dikkat* olmak üzere üçe ayırmaktadır.

Davranış düzenleme/istek amacıyla kurulan iletişimde temel amaç yetişkinin davranışlarını düzenleyerek, istenilen bir nesne/eylemi elde etmek veya istenilmeyen nesne/eylemi reddetmektir (Wetherby ve Prizant, 2002). Örneğin, istediği ancak ulaşamadığı bir nesneyi almak için çocuklar yetiştirilene ve nesneye baktıktan sonra seslendirme yapabilir veya yemek istemediği yiyeceği reddetmek için yetiştirilene bakarak “hayır” anlamında kafasını sallayabilir.

Sosyal etkileşim amacıyla kurulan iletişimde ise çocuğun temel amacı yetişkinin dikkatini kendi üzerine çekmek veya kendi üzerinde var olan dikkati devam ettirmektir. Çocuklar sosyal rutinler, rahatlık, şaka isteyerek veya gösteri yaparak yetişkinin ona bakması veya onu fark etmesini sağlarlar (Wetherby ve Prizant, 2002). Örneğin, fiş fiş kayıkçı oyununda yetişkinin oyuna devam etmesi için yetiştirilene bakarak seslendirme yapabilir veya kendisiyle ilgilenilmediği durumlarda seslendirme veya jestleri kullanarak ilgiyi kendi üzerine çekebilir.

Son olarak *ortak dikkat/yorumlama* amacıyla kurulan iletişimde çocuklar ilgisini çeken bir oyuncakı işaret etme örneğinde olduğu gibi, yetişkinin sosyal dikkatini ilgilendikleri nesne/olaya çekmek için iletişim kurarlar ve ilgilendikleri nesne/olay hakkında yorum veya bilgi elde edebilirler (Wetherby ve Prizant, 2002).

Normal gelişim gösteren çocuklarda iletişim işlevleri gelişimsel olarak ortaya çıkmakta ve yaşla beraber artış göstermektedir (Crais, Douglas ve Campbell, 2004). Çocukların 12 aydan önce en erken kullandığı iletişim işlevi davranış düzenleme ve sosyal etkileşimdir (Wetherby ve Prizant, 2002). Crais ve diğerleri (2004), 6-24 ay arasında 12 normal gelişim gösteren çocuğu gözlemledikleri çalışmada, sekiz çocuğun ilk olarak reddetme eylemlerini sergilediğini, diğer dört çocuğun ise ya eylem istemek ya da dikkati kendi üzerine çekmek için eylemler sergilediğini belirlemişlerdir. Davranış düzenleme ve sosyal etkileşimin aynı dönemde görülmesi, sosyal etkileşimi davranış düzenleme altında sosyal etkileşim isteme olarak ele alan dolayısıyla iletişim işlevlerini davranış düzenleme ve ortak dikkat olmak üzere ikiye ayıran çalışmalarını destekler niteliktedir (Sachs, 2001).

Yaşamın ilk yılının sonlarında çocuklar kendilerini, iletişim ortağı ve nesnelere üçlü bir ilişkide referans gösterebilecekleri ortak dikkat becerilerini kazanırlar (Christensen, 2014). Gelişimi hakkında çeşitli tartışmalar bulunan ortak dikkat amaçlı

iletişimin bazı önkoşul beceriler kazanıldıktan sonra ortaya çıktığı savunulmaktadır. Ortak dikkat amaçlı iletişim ve ortak dikkatin kurulmasında önemli olan diğerlerinin *bakışlarını takip etme* ve birincil bakıcı ve nesne/olay arasında *dikkatini değiştirme* becerileri, birinci yılın ikinci yarısında çocukların nesne/olaya yönelik ilgilerini birincil bakıcıları ile paylaşmaya başladığı üçlü etkileşim boyunca öğrenilmektedir (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Bu doğrultuda ortak dikkatin ilk yılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıktığı söylenebilir ancak gelişmiş düzeydeki ortak dikkat becerileri yaklaşık 12. ayda kazanılmaktadır (Paparella, Goods, Freeman ve Kasari, 2011) ve bu iletişim işlevinin kazanımından sonra 18-24 aylık çocukların en çok kullandığı iletişim işlevleri davranış düzenleme ve ortak dikkat olmaktadır (Wetherby ve Prizant, 2002).

Normal gelişim gösteren çocuklarda iletişim işlevlerinin gelişiminde bahsedildiği gibi belli bir örüntü varken bazı yetersizlik gruplarında farklı bir profil görülebilmektedir. Örneğin Down sendromlu (DS) çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük oranda isteme ve ortak dikkat amaçlı iletişim kurmaktadır (Mundy, Sigman, Kasari ve Yirmiye, 1988; Mundy ve diğ., 1995). OSB olan çocuklar ise, zihin yetersizliği olan çocuklardan daha düşük oranda sosyal etkileşim ve ortak dikkat amaçlı iletişim kurmaktadır (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990). Öyle ki OSB olan çocukların ortak dikkat kurmada yaşadığı zorluklar, bu çocukları tanılamada temel bir ölçüt olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla iletişim işlevlerinin sıklığı ve türü bazı gelişim yetersizliği olan çocukları tanılamada önemli bir gelişimsel ölçüt olarak kullanılmaktadır.

1.1.1.2.1. Ortak Dikkat Gelişimi

İletişim işlevlerinden ortak dikkat, OSB olan çocukların en belirgin tanılama ölçütü olması nedeniyle alanyazında daha çok ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocuklar ile yapılan bu araştırmada da ortak dikkat, diğer iletişim işlevlerinden daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Ancak ortak dikkate ilişkin bilgiler verilmeden önce alanyazında araştırma bulgularını açıklamak için ortak dikkat teriminin farklı şekillerde kullanıldığını hatırlatmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ortak dikkat terimi bazen üçlü bakış veya işaret etme gibi iletişimin belli formlarını/şekillerini açıklamak için kullanılırken; bazen de paylaşılan bir ilgiyi iletmenin iletişimsel işlevi olarak kullanılmaktadır (Braddock ve Brady, 2016). Bu araştırmada ortak dikkat kavramı bir iletişim işlevi olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda bu bölümde başlıca

“Ortak dikkat nedir?”, “Ortak dikkat bileşenleri ve becerileri nelerdir?” ve “Ortak dikkat nasıl gelişir?” sorularına cevap aranmaktadır.

Genel olarak ortak dikkat, çocukların bazı nesne ve olaylarla ilgili görsel ilgilerini bir iletişim ortağı ile koordine etmesi olarak tanımlanmaktadır (Mundy ve Burnette, 2005; Mundy ve Acra, 2006). Ortak dikkat bileşenleri yaklaşık 3-6 ay arasında ortaya çıkmaya başlar (D’Etremont, Hains ve Muir, 1997; Morales, Mundy ve Rojas, 1998; Scaife ve Bruner, 1975) ve daha sonra en az 18. aya kadar birkaç farklı işlevde gelişir (Carpenter ve diğ., 1998). Ortak dikkat bileşenlerinde biri olan *ortak dikkat yanıtlama* basitçe başkasının bakma, işaret etme gibi kullandığı ipuçlarının yani dikkat odağının izlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yoder ve McDuffie, 2006). Örneğin duvardaki postere bakan veya onu işaret eden yetişkinin bakışlarını veya işaretini takip ederek postere bakan bir çocuk ortak dikkati yanıtlanmış olmaktadır. Çocukların ortak dikkati yanıtlamak için kullandığı kişinin bakış yönünü, kafa yönünü ve işaret etme jestini takip etme becerileri ortak dikkat yanıtlama becerileri olarak adlandırılmaktadır (Scaife ve Bruner, 1975; Seibert, Hogan ve Mundy, 1982). Çocukların ortak dikkati yanıtlama becerilerinde gelişimsel değişiklikler görülmektedir. Örneğin Brooks ve Meltzof (2005) 9, 10 ve 11 aylık bebeklerin iletişim ortağının bakışlarındaki görsel ipuçlarını yanıtlamadaki gelişimsel farklılıkları inceledikleri araştırmada, 10-11 aylık çocukların uygulamacının kafa yönünü uygulamacının gözleri açık olan durumlarda kapalı olan durumlara oranla daha sık takip ettiğini ancak 9 aylık çocukların her iki durumda da uygulamacının kafa yönünü eşit düzeyde takip ettiğini belirlemişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyu, 9 aylık çocukların başkalarını sadece *vücut yönlendirici* olarak gördüğü, 10-11 aylık çocukların ise başkalarının dış dünyaya *görsel* olarak bağlı olup olmadığını dikkate aldığını ve yetişkin bakışlarını anlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlamaktadırlar. Bu bulgular çocukların ortak dikkati yanıtlamak için sosyal algısının gelişimsel olarak değiştiğini göstermektedir (Braddock ve Brady, 2016). Benzer gelişimsel değişimler ortak dikkati başlatmada da gözlemlenmektedir.

Ortak dikkatin bir diğer bileşeni olan *ortak dikkat başlatma* başkasının dikkatini bir nesne, olay veya bir iletişim davranışına yöneltmek için amaçlı iletişim eylemlerini başlatma olarak tanımlanmaktadır (Mundy ve Newell, 2007). Poster örneğine geri dönersek duvardaki posteri işaret eden veya bakışlarını poster ve iletişim ortağı arasında

değiştiren çocuğun postere olan ilgisini yetişkin ile paylaşmaya başlaması bir ortak dikkat başlatma göstergesidir. Çocukların ortak dikkat başlatmak amaçlı iletişim ortağı ile koordineli dikkat başlatmada kullandığı kendiliğinden yorumlama amaçlı bakış veya gösterici jestler (ör. işaret etme, gösterme gibi) ortak dikkat başlatma becerileri olarak tanımlanmaktadır (Bates, 1976; Mundy ve diğ., 2003; Seibert ve diğ., 1982). Ortak dikkatin en önemli göstergesi olarak kabul edilen üçlü bakış (Bakeman ve Adamson, 1984) gelişimsel olarak en erken ortaya çıkan (ör. ortalama 6 aylık, Bakeman ve Adamson, 1984; ortalama 9 aylık, Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore, 1998) ortak dikkat başlatma becerisidir. Üçlü bakışta, çocuk ilgisini çeken bir nesne veya olayla yetişkini buluşturmak için bakışlarını sırasıyla nesne/olay-iletişim ortağı-nesne/olay arasında koordineli değiştirir. Ayrıca nesne/olay ve iletişim ortağı arasında değişen bakışlar, seslendirme ve jestler gibi diğer iletişim eylemleriyle birleştirilerek iletişim ortağına gönderilen mesajın niteliği artırılır (Keen, 2003). Çok sayıda işlevi olan bu gözlenebilir davranış, koordineli ortak dikkat gelişiminin ve birçok araştırmacıya göre amaçlı iletişime geçişin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (ör. Beuker, Rommelse, Donders ve Buitelaar, 2013; Mundy ve diğ., 1990; Mundy ve Newell, 2007). Üçlü bakıştan bir müddet sonra çocuklar ilgilendikleri bir nesne veya olaya dikkat çekmek veya göstermek için gösterme ve işaret etme gibi jestleri kullanırlar (Braddock ve Brady, 2016). İşaret etme ve gösterme jestleri yaklaşık 10. ayda başlayan tahmin edilebilir gelişimsel sırayla ortaya çıkar ve 11. aydan sonra kullanımında önemli artış görülür, bu esnada ulaşma gibi ilkel jestlerin kullanımında da azalma gözlemlenir (Bates ve diğ., 1975). Ancak OSB gibi bazı gelişim yetersizliği olan çocuklarda bu gelişimsel örüntü dışında bir örüntü oluşarak çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

1.1.1.2.1.1. OSB Olan Çocuklarda Ortak Dikkat

OSB olan çocuklar erken gelişimin önemli bir dönüm noktası olarak görülen ortak dikkat becerilerini kazanmada (Bakeman ve Adamson, 1984) önemli güçlükler yaşamaktadırlar. Dahası ortak dikkatte yaşanan güçlükler ortak dikkatin her iki bileşeninde de görülmektedir. Dolayısıyla sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ile tanımlanan OSB'li çocukları tanılamada bu yetersizliklerinin ortak dikkat becerilerindeki yetersizliklerle ilişkili olduğu düşüncesinden yola çıkarak ortak dikkati başlatma ve yanıtlama gibi üçlü iletişim becerileri ölçüt olarak kullanılmaktadır

(Braddock ve Brady, 2016). Nitekim Sullivan ve diğeri (2007), 14-24 aylık OSB açısından yüksek-risk altında olan çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların 14. aydaki ortak dikkati yanıtı (bakış, bakış+işaret etme) performansının 3 yaşındaki OSB tanısını yordadığını ve 3 yaşında OSB tanısı alan çocukların 14-24 aylar arasında ortak dikkati yanıtında çok az gelişim gösterdiğini gözlemlemişlerdir. Daha kapsamlı yapılan bir diğeri çalışmada da 15-34 aylık OSB açısından yüksek risk altında olan çocukların 15. aydaki ortak dikkat yanıtı düzeyinin (baş ve bakış değişikliği, işaret jestleri ve yönerge takibi) 34. aydaki OSB tanısını yordadığı belirlenmiştir (Yoder, Stone, Walden ve Malesa, 2009).

Çok sayıda çalışma, OSB olan çocukların ortak dikkatteki yetersizliklerinin onları normal gelişim gösteren ve diğeri gelişim geriliği olan çocuklardan ayırt edici bir özellik olduğunu rapor etmektedir. Genelde bulguları açıklarken ortak dikkati bir iletişimsel işlev değil de bir beceri olarak ele alan çalışmalarda, OSB olan çocukların bakış ile ilgili ortak dikkat becerilerinde kontrol gruplarına oranla daha düşük performans gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin Swettenham ve diğeri (1998), normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan iki kontrol grubunun nesne-kişi arasındaki bakış değişikliğinin, nesne-nesne arasındaki bakış değişikliğinden daha fazla olduğunu ancak OSB olan çocukların nesne-nesne arasındaki bakışlarının, nesne-kişi ve kişi-kişi arasındaki bakış değişiminden daha çok olduğunu bulmuşlardır. Dahası OSB olan çocuklar diğeri iki kontrol grubuna oranla nesne-kişi arasındaki bakış değişikliğinde kişi-kişi arasındaki bakış değişikliğinden daha düşük performans göstermiştir ve kontrol gruplarına oranla daha az süre insanların yüzüne bakarken, daha uzun süre nesnelere bakmışlardır. Araştırmacılara göre bu bulgular, OSB olan çocukların sosyal yönelimdeki normal gelişimden farklı gelişimini çok erken dönemde (yaklaşık 20 ay) göstermektedir. Bir diğeri çalışmada Leekam, Lopez ve Moore (2000), okul öncesi dönemde bulunan OSB olan çocukların dil düzeyine göre eşleştirilen gelişim geriliği olan çocuklara göre diğeri bakışlarını takip etmede daha düşük performans gösterdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar başlangıç oturumları boyunca OSB olan çocukların hiçbirinin kendiliğinden göz kontağı kurmadığını rapor etmişlerdir. Daha kapsamlı ve yakın zamanda Wetherby ve diğeri (2007) tarafından gerçekleştirilen bir diğeri çalışmada ise OSB olan çocukların üçlü bakış, bakış/işaret takibi performansının yaşa göre eşleştirilen normal gelişim gösteren çocuklardan ve hem yaş hem de gelişimsel düzeye göre eşleştirilen gelişim geriliği olan çocuklardan

anlamli derecede daha düşük olduğu rapor edilmektedir (Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007).

Kısacası, araştırma bulguları, OSB olan küçük çocukların ortak dikkat yetersizliğinin temel bileşenin bakış olduğunu göstermektedir. Ancak bakış ile birlikte diğer ortak dikkat davranışlarındaki yetersizlikler de belirlenmiştir (Chiang, Soong, Lin ve Rogers, 2008; Stone ve diğ., 1997; Sullivan ve diğ., 2007; Werner ve Dawson, 2005; Wetherby ve diğ., 2004). Dawson ve diğerleri (2004), OSB olan çocukların üçlü bakış, jest ve bakışları kullanarak diğerlerinin ilgisini takip etme ve ilgi paylaşımını başlatmada sözel zekâ yaşına göre eşleştirilen normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklardan anlamlı derecede daha düşük performans gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma daha yakın dönemde yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin Shumway ve Wetherby (2009), geriye dönük yaptıkları çalışmada daha sonradan OSB tanısı alan çocukların işaret etme ve gösterme gibi gösterici jest türlerini normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklardan daha az kullandığını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına benzer bulgular yine geriye dönük gerçekleştirilen Watson ve diğerlerinin (2013) araştırmasından gelmektedir. Araştırmacılar daha sonra OSB tanısı alan 9-12 aylık çocukların ortak dikkat işlevli iletişimsel jestleri normal gelişim gösteren ve gelişim yetersizliği olan çocuklardan daha az kullandığını belirlemişlerdir (Watson, Crais, Baranek, Dykstra ve Wilson, 2013). OSB açısından yüksek risk altında olan ve 24 aylıkken OSB tanısı alan çocuklarla geriye dönük yapılan bir diğer çalışmada da bakıcılarından gelen bilgiler doğrultusunda yüksek risk altında olan çocukların daha 12 aylıkken verme, gösterme ve işaret etme gibi gösterici jestleri normal gelişim gösteren kardeşlerinden ve OSB açısından düşük risk taşıyan kontrol grubundan daha az kullandığı rapor edilmektedir (Mitchell ve diğ., 2006).

OSB olan çocukların kontrol grupları dışında kendi içerisinde ortak dikkat bileşenlerindeki performansı incelendiğinde ise bu çocukların ortak dikkat yanıtlamada, başlatmadan daha iyi oldukları görülmektedir (Kasari, Sigman, Mundy ve Yirmiye, 1990; Mundy ve Jarrold, 2010). Dolayısıyla OSB için ortak dikkati başlatma, tek başına önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Gelişimsel teori, erken dönem iletişimsel gelişiminin büyük bir kısmının içerisinde çocukların kendiliğinden başlattıkları da dâhil olmak üzere sosyal deneyimlerden oluştuğunu savunmaktadır (Mundy ve Burnette,

2005). Nitekim çok sayıda boylamsal çalışmada ortak dikkat başlatmanın sosyal gelişimi yordadığı rapor edilmektedir (ör. Travis, Sigman ve Ruskin, 2001; Sheinkopf, Mundy, Claussen ve Willoughby, 2004). Hatta ortak dikkatteki yetersizlikler ortak sosyal gelişim bileşenlerinden kendini düzenleme, sosyal algı, sosyal motivasyon ve pozitif duygu paylaşımı üzerine kurulan hipotezlerle açıklanmaktadır (Mundy ve Burnette, 2005).

OSB olan çocuklar sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerini sadece ortak dikkat kurmak için kullanmada zorluk yaşamamaktadırlar. Genel olarak OSB olan çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin sıklığı ve çeşitliliği de normal gelişimden önemli farklılık göstermektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin gelişiminden bahsedildikten sonra OSB olan çocuklardaki özellikleri ele alınmaktadır.

1.2. Sözel Olmayan Amaçlı İletişim Eylemlerinin Gelişimi

1.2.1. Bakış Davranışlarının Gelişimi

Genelde amaçlı iletişimin ek bir göstergesi olarak ele alınan bakış, aslında tek başına amaçlı iletişim eylemi özelliği taşımaktadır. Bir şeye veya birisine baktığımızda o kişinin bizimle olan ilişkisi, neye benzediği veya bize bakıp bakmadığı hakkında bilgi ediniriz (Doherty-Sneddon, 2003). Aynı zamanda birine bakma karşımızdaki kişiler için de potansiyel bir bilgi kaynağı sağlar. Birine bakmak bağlama/koşullara bağlı olarak sevgi, istek, dikkat, tehdit ve ilgi gibi çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Dolayısıyla bakma eylemi, istesek de istemesek de düşünce, istek, dikkat ve arzularımız hakkında diğer insanlara değerli bilgiler iletir (Doherty-Sneddon, 2003). Dolayısıyla özellikle *göz kontağı*, *üçlü bakış* ve *bakış/işaret takibi* çocukların gelişiminde önemli gelişimsel basamaklar olarak kabul edilmektedir.

Bazen bakış davranışları veya yüz-yüze bakış olarak adlandırılan göz kontağı, iki iletişim ortağının özellikle birbirlerinin gözlerine yöneltmiş ortak bakışa katılımını ifade etmektedir (Mirenda, Donnellan ve Yoder, 1983). Göz kontağı, sosyal ve duygusaldan entelektüele uzanan insan iletişimde ve sosyal ilişkilerde birçok görevi yerine getirmekte dahası çocuk gelişiminin birçok alanında önemli rol oynamaktadır (Doherty-Sneddon, 2003). Özellikle göz kontağının sosyal işlevinin küçük çocuklarda

ses gelişimi başlamadan önce ortaya çıktığı öne sürülmektedir (Carbone, O'Brien, Sweeney-Kerwin ve Albert, 2013).

Yaşamın ilk yıllarında çocuklar ve birincil bakıcıları arasında samimi ve empatik bir alan oluşturmanın yollarından biri olan yüz yüze etkileşim (Hundeide, 2007) doğumdan hemen sonra ortaya çıkmaktadır (Doherty-Sneddon, 2003). Birincil bakıcılar ile kurulan yüz yüze etkileşim süresince yetişkin ve çocuk arasında *göz kontağı* kurulmakta, yüz ifadeleri ve konuşmalarında karşılıklı değişimler oluşmaktadır (Doherty-Sneddon, 2003; Hundeide, 2007). Doğumdan yaklaşık iki-üç hafta sonra ortaya çıkan göz kontağı (Doherty-Sneddon, 2003; Miranda ve diğ., 1983), erken gelişimde yüz yüze sosyal etkileşimi düzenlemeye ve iletişim kurmaya hizmet etmektedir (Carbone ve diğ., 2013; Hundeide, 2007; Lee, Eskrit, Symons ve Muir, 1998). Bebekler ve birincil bakıcıları arasında karşılıklı göz kontağı aracılığıyla kurulan ikili etkileşim başka bir deyişle birincil kişiler arası farkındalık, sosyal gelişimin yanı sıra bilişsel gelişimi de desteklemektedir (Doherty-Sneddon, 2003). Öyle ki, birincil bakıcıların çocuklarla kurdukları göz kontağı ilk zihin toplantısı olarak yorumlanmaktadır (Doherty-Sneddon, 2003). Bu süreçte birincil bakıcılar çocuğu fiziksel bir varlık olmanın ötesinde kabul ederek, çocuğun düşünme sistemini sözel iletişim yoluyla desteklemektedirler (Meins, 1998).

Göz kontağından sonra yaklaşık 6 aylıkken başka bir kişi ile ilgi konusu nesne arasındaki görsel dikkati koordine eden üçlü bakış ortaya çıkmaktadır (Arnold, Semple, Beale ve Fletcher-Flinn, 2000; Carbone ve diğ., 2013). Gönderge ve birincil bakıcı arasında dikkatini değiştirebilen çocuklar, birincil bakıcılarının kendi istediği göndergeyi veya ürettiği iletişim eylemini fark edip etmediğini kontrol edebilirler (Crais ve Ogletree, 2016). Dolayısıyla ortak dikkatin ve amaçlı iletişim temel bileşenlerinden olan üçlü bakış birebir sosyal etkileşimi düzenlemek için kullanılmaktadır. Dahası üçlü bakışın bir diğer önemli ve eşsiz işlevi bireylerin dikkat odağını ve istek, amaç gibi içsel durumlarını ortaya çıkarmak için kullanılmasıdır (Lee ve diğ., 2007). Örneğin bakışlarını oyuncak top ve çocuğu arasında koordine eden annenin amacının çocuğun ilgisini topa çekmek olduğu düşünülebilir. Benzer bir olay bakışlarını oyuncak top ve annesi arasında koordineli değiştiren çocuk için de söz konusudur.

Çocuklar ilk yılın sonlarına doğru ise birincil bakıcılarının her zaman onlara bakmadığını, ayrıca çevrelerindeki dış nesnelere, kardeşlere ve eşlere bakışlarını

görmeye başlarlar ve birincil bakıcılarının nereye baktığını görmek için bakışlarını izlerler (Meltzoff ve Brooks, 2007). Birinin diğerinin bakış açısını kavrayarak o yöne doğru bakışlarını veya kafasını çevirme davranışı *bakış takibi* olarak adlandırılmakta ve yaklaşık 9-10. aylarda kazanıldığı öne sürülmektedir (Brooks ve Meltzoff, 2002, 2005). Bakış takibi esnasında birincil bakıcıların bakışlarının bebeklerin seçilen harici hedeflere yönlendirildiği birincil bakıcı-nesne-bebekten oluşan temsili bir üçgen oluşmaktadır (Meltzoff ve Brooks, 2007). Dolayısıyla bakış takibi diğerlerinin nereye baktığını, ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlamamıza ve kendimizi de diğerlerine anlatmamıza olanak sağlayan uyumsal bir davranıştır (Forgeot a'Arc ve diğ., 2017; Lee ve diğ., 2007). Özellikle sosyal etkileşim esnasında, diğerlerinin bakışları hangi uyarana katılımın daha önemli olduğuna dair ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle bakış takibi sosyal etkileşimin yanı sıra sosyal öğrenmeyi de desteklemektedir (Thorup, Kleberg ve Falck-Ytter, 2017). Bakış takibi bazı araştırmacılar tarafından ikincil kişiler arası farkındalık, bazıları tarafından da üçlü etkileşim (Bakeman ve Adamson 1984) olarak adlandırılan becerilerin ön koşulu olarak nitelendirilmektedir (Meltzoff ve Brooks, 2007; Tomasello, 1995). Bu doğrultuda bakış davranışlarında oluşan alışılmamış gelişim çocukların sosyal etkileşim ve iletişim gelişimini olumsuz etkilemektedir. Nitekim OSB olan çocuklarda görülen sosyal etkileşim ve iletişim yetersizlikleri, bakış davranışlarındaki yetersizliklerle açıklanmaktadır.

1.2.1.1. OSB Olan Çocuklarda Bakış Davranışları

Normal gelişim gösteren çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını bakıcıları ile göz kontağı kurarak geçirirken OSB olan çocuklar iletişim ortağı ile göz kontağı kurmada önemli güçlükler ve yetersizlikler yaşamaktadırlar (Volkmar ve Mayes, 1990). Alışılmamış bakış açısı, sınırlı veya zayıf göz kontağı sıklıkla OSB'nin ilk belirtileri olarak ebeveynler tarafından belirtilmektedir (Volkmar ve van der Wyk, 2017). Örneğin geriye dönük yapılan bir çalışmada ebeveynlerin %90'ı otizmlili çocuklarının sık, çok sık veya neredeyse her zaman göz kontağı kurmaktan kaçındığını rapor etmektedir (Volkmar, Cohen ve Paul, 1986). Ayrıca OSB olan çocuklarda yüz işleme üzerine yapılan çok sayıda çalışmada göz kontağının azalması dikkat çekicidir (McPartland, Webb, Keehn ve Dawson, 2011). Başka bir deyişle araştırmalar, OSB olan çocuklarda göz kontağı kurmadaki sınırlılıkların yaklaşık 6 aya kadar ortaya çıktığını ve ortalama 18 aya kadar daha da belirginleştiğini belirtmektedir (Young, Merin, Rogers ve

Ozonoff, 2009). Alanyazında göz kontağının değerlendirilmesi kullanılan bağlam, göz kontağı kurulan kişi ve kullanılan işlemler açısından tartışılmakla beraber OSB olan çocukların yaygın olarak kabul edilen temel özelliklerinden birinin göz kontağı kurmaktan kaçınma olduğu belirtilmektedir (Howlin, 1986) ve bu özelliğin OSB olan çocuklara özgü olduğu vurgulanmaktadır (Carter, Davis, Klin, Fred ve Volkmar, 2005). Dolayısıyla normal gelişimden farklı göz kontağı, OSB olan çocukları tanılamada kullanılan özelliklerden biridir (APA, 2013). OSB olan çocukların göz kontağındaki alışılmamış gelişim onların hem duyguları algılaması hem de diğerlerinin dikkati üzerine odaklanmasının yanı sıra sosyal etkileşimde karşılıklı iletişimi de sekteye uğratmaktadır (Mundy, 2016).

OSB olan çocukların bakış davranışlarında yaşadıkları yetersizlikler ne yazık ki göz kontağı ile sınırlı kalmamaktadır. Gelişimin ilerleyen dönemlerinde kazanılan ve ortak dikkatin temel bileşenleri arasında gösterilen koordineli bakış ve diğerlerinin bakışlarını takip etmede güçlükler yaşadıkları geleneksel çalışma bulguları eşliğinde ortak dikkat bölümünde ele alınmıştır. Son yıllarda bakış davranışları ile ilgili bulgular göz izleme ve modelleme teknolojileri aracılığı ile yapılan çalışmalardan gelmektedir. Bu çalışmalar, OSB olan çocukların bakışları takip etmede yetersiz olduğunu (ör. Chawarska, Klin ve Volkmar, 2003; Leekam ve diğ., 2000) rapor etmektedir. Örneğin, Chawarska ve diğerleri çalışmalarında, iki yaşında yeni yürümeye başlayan otizmlili çocukların doğal ortamda diğerlerinin bakışlarını izleyemediğini belirtmişlerdir. OSB olan çocuklar başkalarının bakışlarının takip etmede ve koordineli dikkatte yaşadıkları sorunlar nedeniyle sosyal ipuçlarına yönelmede, başkalarının dikkat ve duygusal durumları yanı sıra tehlikeler hakkında bilgi edinmede de zorlanmaktadırlar (Chawarska ve diğ., 2003; Leekam ve diğ., 2000).

1.2.2. Seseendirme Gelişimi

Doğumdan hemen sonra sadece ağlayabilen çocukların ilk bir yıl boyunca seslendirmelerinde önemli düzeyde değişimler meydana gelir ve ilk yılın sonunda yaklaşık 9 aylıkken duyduğu dile ait ses örüntülerini seslendirmelerine yansıtırlar (Iverson ve Wozniak, 2016; Kuhl, 2000; Sachs, 2001). Çocukların seslendirme gelişiminde yaşadıkları değişimlerin evrensel olduğu, yaşadıkları kültüre bakılmaksızın aynı tahmin edilebilir gelişimsel aşamalardan geçtiği öne sürülmektedir (Menn ve Stoel-Gammon, 2001). Menn ve Stoel-Gammon (2001), seslendirme gelişimini beş aşamada

ele alırken aşamaların birbirinden ayrılmadığını, gelişerek devam ettiğini ve her aşamanın bir önceki aşamada görülmeyen, mevcut aşamada ortaya çıkan seslendirme türü ile adlandırıldığını vurgulamaktadır.

Refleksif seslendirmelerin (0-2 ay) olduğu ilk aşamada bebekler ağlama, öksürme ve hapşırma gibi istem dışı seslendirmeler yapmakta aynı zamanda bazı ünlüye benzer sesler çıkarılabilmektedir (Menn ve Stoel-Gammon, 2001). Kısmen anatomik yapı tarafından belirlenen bu seslendirmeler, baş ve boyun anatomisinin gelişmesiyle zamanla çeşitlenir ve konuşmaya benzer özellik gösterirler. İkinci aşama olan *gığıldama (cooing) ve gülme aşamasında (2-4 ay)* ise bebekler rahatlık göstergesi olan /o/ gibi ünlü benzeri sesler ve /k/ ve /g/ benzeri artdamaksıl ünsüz sesler çıkarmaktadırlar (Bilinguistics, 2007; Menn ve Stoel-Gammon, 2001). Ağlamanın daha az olduğu bu aşamada, gığıldama sesleriyle beraber sosyal etkileşimdeki memnuniyeti belirten gülümsemeler de ortaya çıkmaktadır (Menn ve Stoel-Gammon, 2001). Gığıldama ve gülme aşamasından sonra gelen *ses oyunları aşamasında (4-6 ay)* ise bebekler, ürettikleri sesleri belirleyebilmek için ses düzeneklerini test ederler. Bu yüzden bu aşama süresince bağırma gibi çok yüksek, fısıldama gibi çok alçak, cıyıklama gibi çok güçlü, hırıltı gibi çok güçsüz seslendirmeler yapılmakta, ayrıca bazı bebekler iki dudak arasında yapılan ses titremeleri ve nadir olarak ünsüz+ünlü seslerden oluşan olgunlaşmamış heceleri üretmektedirler (Menn ve Stoel-Gammon, 2001). İlk üç aşamada gerçekleşen seslendirmelerde herhangi bir dil kuralı olmadığı gibi ses sisteminin tüm potansiyeli de kullanılmamaktadır (akt., Bilinguistics, 2007). Ancak yaklaşık 6. ayda başlayan ve yetişkine benzer sözcükler üretme yolunda olduğumuzu gösteren *standart babıldama (canonical babbling)* başka bir deyişle *konuşmaya benzer seslendirme* aşamasında, belli bir örüntü içeren seslendirmeler ortaya çıkmakta ve kullanılan hece yapısı olgunlaşmamış dile benzemektedir (Bilinguistics, 2007). Bu aşamanın başlarında bebekler çoğunlukla [bababa], [mama], [dada] gibi aynı heceyi tekrar ettikleri tekrarlı babıldamalar ve [abid] gibi tekrarlı olmayan, yetişkinler tarafından gerçek bir sözcük gibi algılanan babıldamalar yapmaktadırlar (Bilinguistics, 2007; Menn ve Stoel-Gammon, 2001). Tekrarlı ve değişen hecelerin kullanıldığı babıldama döneminin iletişim gelişimi için önemli olduğunu ve çocuklarda 10. aya kadar görülmediği takdirde dil bozukluğu ile ilişkili olabileceği öne sürülmektedir (Oller, Eilers, Neal ve Cobo-Lewis, 1998). Yaklaşık 12-13 aylıkken ise [bada], [badaga], [bagidabu] gibi ünsüz sesleri değiştirerek çeşitlendirilmiş babıldamalar

gerçekleştirmektedirler (Menn ve Stoel-Gammon, 2001). Tekrarlı ses kümelerinin azaldığı ve babıldamalar içindeki ünlü, ünsüz seslerin çeşitliliğinin arttığı, tonlamanın farklılaştığı çeşitlendirilmiş babıldama aşaması sözel dile geçiş için önemli bir gelişimsel basamaktır (Mitchell ve Kent, 1990).

Menn ve Stoel-Gammon (2001) tarafından ele alınan seslendirme gelişiminin beşinci yani son babıldama aşaması 10. aydan itibaren görülen *jargon aşamasıdır*. Erken dönem anlamlı konuşmayla örtüşen bu aşamada, sesler birleşir, değişik vurgu ve tonlamada heceler ortaya çıkar. Jargondaki tonlamada meydana gelen iniş ve çıkışlar seslendirme içerisinde artiküle edilmiş ses olmasa da bir anlam taşıyarak iletişim ortağını etkileyebilir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki bazı jargonlar yetişkinin telefon konuşmasının *-miş* gibi yapılması örneğinde olduğu gibi taklit olabilmektedir (Menn ve Stoel-Gammon, 2001).

Özetle yaşamın erken yıllarında kazanılan seslendirmelerin gelişim sürecine bakıldığında, herhangi bir iletişim amacı olmayan daha çok anatomik yapı ile açıklanabilen seslerden, konuşma benzeri seslendirmelere doğru ilerlediği ve sonuçta sözcüklerin kazanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla seslendirme gelişiminin gidişatı çocukların hem mevcut hem de ilerleyen yıllardaki iletişim becerileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle tanılanmasında sohbeti devam ettirme, streotipik dil gibi iletişim ile ilgili ölçütler aranan ancak bu ölçüte uymayan daha küçük veya henüz konuşmayan OSB olan çocukların erken iletişim profillerini belirlemede seslendirme önemli bir bileşendir. Yaşamın ilk yıllarında kazanılan ve ifade edici dil gelişimi ile ilişkili olan seslendirmeler, OSB olan çocukların daha erken dönemde tanılanmasında davranışsal bir gösterge olarak araştırılmaktadır (Plumb ve Wetherby, 2013).

1.2.2.1. OSB Olan Çocuklarda Seslendirme

Normal gelişimden farklı seslendirmelerin varlığı, OSB olan çocukların erken dönem belirtileri arasında (ör. Chawarska ve Volkmar, 2005) rapor edilmekle beraber çok az sayıda araştırma küçük çocukların fonolojik ve diğer ses özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Schoen, Paul ve Chawarska, 2011). Bu popülasyondaki seslendirmeleri konu alan araştırmalar, genel olarak üç gruba ayrılmaktadır. Birinci grup araştırmalar seslendirme üretiminin sıklığını, ikinci grup araştırmalar seslendirme niteliğindeki alışılmamış özellikleri ve üçüncü grup araştırmalar ise jest+seslendirme gibi

seslendirme içeren iletişim amaçlı birleştirmelerin sıklığını incelemektedir (Iverson ve Wozniak, 2016).

Seslendirmelerin sıklığına ve alışılmamış gelişimine odaklanan çalışmalardan Plumb ve Wetherby (2013), yaşları 18 ve 24 ay arasında değişen ve daha sonra OSB tanısı alan çocukların normal gelişim gösteren kontrol grubuna göre konuşma sesleri içeren seslendirmeleri daha düşük, alışılmamış seslendirmeleri ise anlamlı düzeyde daha yüksek oranda kullandığını buna ek olarak, OSB olan grubun normal gelişim gösteren ve bir diğer kontrol grubu olan gelişim geriliği olan gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek oranda sıkıntı bildiren seslendirmeler yaptığını belirlemişlerdir. Araştırmacılar sıkıntı bildiren seslendirmelerin OSB'nin potansiyel erken göstergesi olabileceğini öne sürerek daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Aynı döneme ait bir başka araştırma ise yaşları 18 ve 36 ay arasında değişen normal gelişim gösteren ve OSB olan çocuklarla ileriye dönük yapılmıştır. Bu çalışmada OSB olan çocukların sesletimleri ses çevriyazıları aracılığıyla incelenmiştir (Schoen ve diğ., 2011). Araştırma bulguları, Plumb ve Wetherby'in çalışmasının aksine OSB olan çocukların konuşma sesleri kullanımının dil düzeyine göre eşleştiren normal gelişim gösteren grup ile aynı olduğunu fakat Plumb ve Wetherby'in (2013) çalışmasında olduğu gibi OSB olan çocukların yaşa ve dil düzeyine göre eşleştirilen normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı düzeyde daha fazla alışılmamış konuşma harici seslendirmeler (başka bir deyişle çığlık, kahkaha, ağlama gibi ayırt edilebilir ünsüz içermeyen ses titreşimleri) yaptığını göstermektedir. Aynı dönemde yapılan iki çalışma, daha yakın zamanda Warlaumont, Richards, Gilkerson ve Oller (2014) tarafından yapılan çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmada, yaşları 16-38 ay arasında değişen OSB olan çocukların yaşları 8-48 ay arasında değişen normal gelişim gösteren çocuklardan toplamda daha az seslendirme yaptığı, konuşma benzeri seslendirmeler açısından karşılaştırıldıklarında da yine daha az konuşma benzeri seslendirmeler kullandıkları rapor edilmiştir.

Erken seslendirmeler kardeşi OSB olan dolayısıyla OSB açısından *yüksek risk* altında olan çocuklarla da incelenmiştir. Bu tarz araştırmalar OSB tanısı konulmadan önce ileriye dönük veri toplanmasına ve OSB açısından yüksek ve düşük risk (kardeşi OSB olmayan) altında olan çocukların karşılaştırılmasına fırsat sunmaktadır. Paul ve diğerleri, zekâ yaşlarına göre eşleştirdikleri OSB açısından yüksek risk ve düşük risk

altında olan çocukların 6, 9 ve 12 aylıkken seslendirmelerini ünsüz ses envanteri, standart hecelerinin olması ve konuşma harici seslendirmeler açısından karşılaştırmışlardır (Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska ve Klin, 2011). Sonuçta OSB açısından yüksek risk altında olan çocukların düşük risk altında olan çocuklardan anlamlı derecede daha az konuşma benzeri seslendirmeler ve daha çok konuşma harici seslendirmeler yaptığı bulunmuştur. Dahası yüksek risk altında olan çocuklar, düşük risk altında olan çocuklardan daha az ünsüz türü ve standart hece üretmektedirler. Sonuçlar, ailesinde OSB olan çocukların erken ses gelişiminin OSB'nin tanılanması için potansiyel bir davranışsal gösterge olabileceğini gösterir niteliktedir.

OSB olan çocukların seslendirme sıklığının ve niteliğinin alışılmamış olduğunu gösteren diğer bulgular geriye dönük yapılan bir araştırmadan gelmektedir. Patten ve diğerleri (2014) daha sonra OSB tanısı alan 23 çocuğun, 9-12 ve 15-17 aylıkken evde çekilen videolarını incelemişlerdir. Sonuçta OSB olan çocukların seslendirmelerinin karşılaştırıldıkları tanısı olmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha az olduğu belirlenmiştir. Dahası, OSB olan çocuklarda ses özelliklerinin ve özellikle daha az sıklıkta görülen babıldamaların alışılmamış olduğu gözlemlenmiştir. Konuşma benzeri babıldama sıklığının az olduğu bulgusu, daha büyük OSB olan çocuklarda iyi şekillenmiş hece üretiminin yetersiz ve olağan dışı seslendirmelerin sıklıkla olduğunu gösteren çalışma bulguları ile tutarlıdır (Iverson ve Wozniak, 2016). Örneğin, söz öncesi dönemde bulunan OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalarda üretilen iyi şekillenmiş hece oranının anlamlı derecede düşük olduğu ve çok uzun ünlü içeren hece üretim oranının çok az yüksek olduğu ayrıca anlamlı düzeyde aşırı derecede alışılmamış seslendirmeler (ör. ses titremesi, hırıldama; Wetherby, Prizant ve Hutchinson, 1998) ve olağandışı fonasyonlu (ör. tiz, soluklu ses; Sheinkopf ve diğ., 2000) seslendirmelerin varlığı rapor edilmektedir.

Seslendirme içeren iletişim amaçlı davranışların sıklığına ilişkin bulgular, OSB açısından biyolojik olarak yüksek risk altında olan çocuklarla yapılan çalışmalardan gelmektedir. Ozonoff ve diğerleri (2010), daha sonra OSB tanısı alan yüksek risk altında olan çocukları cinsiyete göre eşleştirdiği ve daha sonra normal gelişim gösterdiği belirlenen çocuklarla karşılaştırdıkları ileriye dönük boylamsal çalışmada 6, 12, 18, 24 ve 36 aylıkken gözlemlenmişlerdir. Sonuçlar yüksek risk altında olan OSB tanılı çocukların seslendirmelerinin, 6 aylıkken düşük risk altında olan çocuklarla aynı

düzeyde bakışları ile koordine ettiğini ancak 12. ayda OSB olan grupta seslendirme+bakış koordinasyon sıklığının normal gelişim gösteren gruptan daha düşük olduğunu ve zamanla normal gelişim gösteren çocuklarda seslendirme+bakış koordinasyonunun sıklığı artarken; OSB olan çocuklarda belirgin bir şekilde azaldığını göstermektedir. Bir diğer araştırmada ise OSB açısından yüksek risk ve düşük risk altında olan çocukların 13 ve 18 aylıkken bakıcıları ile yarı yapılandırılmış oyun ve doğal ev ortamında video kaydına alınan etkileşimleri boylamsal olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta, daha sonra OSB tanısı alan üç çocuğun bakış ve jestleri hem 13 hem de 18 aylıkken düşük risk altında olan ve OSB tanısı almayan çocuklardan çok az sıklıkta sözcük içermeyen seslendirme ile koordine ettiği belirlenmiştir (Winder, Wozniak, Parladé ve Iverson, 2013). Bu bulgular daha yakın zamanda gerçekleştirilen ve çok sayıda kontrol grubu içeren Parladé ve Iverson (2015) tarafından da desteklenmektedir. OSB tanısı alan, OSB açısından yüksek risk altında olan, dil gecikmesi yüksek riski altında olan, tanısı olmayan yüksek risk altında olan ve düşük risk altında olan çocukların ileriye dönük boylamsal olarak gözlemlendiği araştırmada, yüksek risk/OSB olan çocukların tüm diğer gruplara oranla seslendirmeler ile jestlerin koordinasyonunda anlamlı düzeyde daha yavaş gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Özetle OSB olan çocukların seslendirme üretim sıklığını, seslendirme niteliğini ve seslendirme içeren iletişimsel koordinasyon sıklığını inceleyen ve sayısı giderek artan çalışmalardan elde edilen bulgular birbiri ile tutarlı görülmektedir. Ortaya çıkan literatür, bu popülasyonda görülen erken dönem ses gelişimindeki farklılıkları ön plana çıkarırken bu farklılıkların OSB olan çocukların erken tanılanmasında kullanılabilecek davranışsal bir gösterge olabileceğinin de altını çizmektedir.

1.2.3. Jestlerin Gelişimi

Gelişimsel olarak yaklaşık 6-10 ay arasında kazanılan (Parlade' ve Iverson, 2015) jestler, amaçlı iletişimin en tutarlı ilk göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Crais ve diğ., 2004). Dolayısıyla jestler, çocukların mevcut sosyal iletişim becerileri ve iletişim gelişimindeki potansiyelleri hakkında bizlere önemli bilgiler sunmaktadır (Capone ve McGregor, 2004; Crais ve diğ., 2009; Gros-Louis, West ve King, 2014). Örneğin jest kullanımına bakılarak gecikmiş konuşma tanısı alan çocukların akranlarını yakalayıp yakalayamacağı tahmin edilebilmektedir (Thal, Tobias ve Morrison, 1991). Ayrıca jest gelişiminin iletişim yetersizliği açısından risk altında

olan çocukları, normal gelişim gösteren çocuklardan ayırt etmede önemli ayırt edici bir özellik olabileceği çok sayıdaki araştırmada vurgulanmaktadır (ör. Mundy ve diğ., 1995; Thal ve diğ., 1991; Zwaigenbaum ve diğ., 2005). Dahası jestlerin dil gibi çocukların bilişsel düzeylerini yansıtan bir gösterge olduğu öne sürülmektedir (Capone ve McGregor, 2004). Bahsedildiği gibi gelişimsel açıdan önemli olan jestlerin terimsel olarak ne anlama geldiğini açıklamanın bu noktada önemli olduğu düşünülmektedir. Jestler; elleri, parmakları, kolları, yüz ifadelerini (ör. dudak bükme gibi) ve vücut pozisyonlarını (ör. at binme gibi) kullanarak üretilen iletişim amaçlı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Tanımdan da anlaşılacağı gibi eller, parmaklar, kollar ve yüz ifadeleri ile yapılan her eylem (ör. bir nesneye uzanma veya alma gibi) çocuk tarafından iletişim ortağına yöneltilen herhangi bir işaret olmaksızın iletişimsel jest olarak nitelendirilmemektedir (Crais ve Ogletree, 2016). Dolayısıyla normal gelişim gösteren çocuklarda başkasına yönelik seslendirme ve göz kontağı eşlik etmeyen, tekrarlı olmayan, başkasına yönlendirilmiş vücut pozisyonları olmayan veya sosyal karşılıklık için kullanılmayan eylemler jest olarak dikkate alınmamaktadır (Iverson, Capirci, Volterra ve Goldin-Meadow, 2008).

Iverson ve Thal (1998) jestleri başlıca *gösterici* ve *temsili* olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Gösterici jestler, bir nesne ya da olayı işaret etme veya dikkat çekme amacıyla kullanılan ve sadece bağlamdan yorumlanabilen jestlerdir (Iverson ve Thal, 1998). Bu jestler arasında reddetme (itme), gösterme (elindeki oyuncak yetişkinin göz hizasında tutması), işaret etme (işaret parmağı ile nesne veya olayı gösterme), ulaşma (istenilen nesneye ellerini açarak kolunu uzatmak) ve verme (nesneyi yetişkinin avucuna bırakma) jestleri yer almaktadır. Bu davranışlar konuşma kazanılmadan önce ortaya çıktığı için söz öncesi jestler olarak da adlandırılmaktadır ancak özellikle işaret etme olmak üzere gösterici jestlerin kullanımı gelişim boyunca devam etmektedir (Capone ve McGregor, 2004). Gösterici jestler de kendi içerisinde *yakınsal* ve *uzaksal* jestler olmak üzere birbirinden ayrılmaktadır (Brady ve diğ., 2004; McLean, Mclean, Brady ve Etter, 1991). Yaklaşık 7-9 aylar arasında görülen erken jestler olarak da bilinen yakınsal jestlerde, oyuncak verme ve yetişkinin elini itme örneklerinde olduğu gibi çocuğun nesne veya yetişkinle temas halinde olması gerekmektedir (Crais ve diğ., 2004; Crais ve diğ., 2009; Crais ve Ogletree, 2016). Yakınsal jestlerin aksine 10-12 ay civarında görülen uzaksal jestlerde ise nesneye veya yetişkine herhangi bir temas yoktur, işaret etme ve ulaşma vardır (Carpenter ve diğ., 1998; Crais ve diğ., 2004).

Yakınsal jestlerden uzaksal jestlere geçişin sembol kullanımı ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (McLean ve diğ., 1991). Dolayısıyla yalnızca yakınsal jestleri kullanan çocuklarda yaygın olarak sembolik yetersizlik görülebileceği öne sürülmektedir (Crais ve diğ., 2004; Crais ve diğ., 2009).

Erken dönem jest repertuarının %88'ini oluşturduğu öne sürülen gösterici jestlerden (Thal ve Tobias, 1992) genelde eli açarak ulaşma jestinin ilk olarak 8 veya 9. ayda (Carpenter ve diğ., 1998; Crais ve diğ., 2004), gösterme ve verme jestlerinin ise yaklaşık 9 ve 13 aylar arasında (Masur, 1982) ortaya çıktığı rapor edilmektedir. Bates ve diğerleri (1975) gösterme jestinin gelişiminden yaklaşık bir ay sonra verme jestinin ortaya çıktığını öne sürmektedir. Carpenter ve diğerleri (1998), Bates ve diğerlerine paralel olarak gösterme jestinin ortalama 10.7 aylıkken, verme jestinin ise 12.1 aylıkken ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Son olarak işaret etme jestlerinden yakın işaretin 9-10 aylar, uzak işaret etmenin ise 13-14. aylarda ortaya çıktığı rapor edilmektedir (Masur, 1982; Zinober ve Marlew, 1985). Crais ve diğerlerinin (2004) daha yakın bir zamanda 12 normal gelişim gösteren çocuğu 9-12, 12-15, 15-18 ve 18-24 aylıkken gözlemlediği çalışmada el açarak ulaşma, verme, gösterme ve işaret etme jestlerinin ortaya çıktığı ortalama yaşların sırasıyla 7.42, 9.33, 9.55 ve 10.00 ay olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak gösterici jestlerin ortaya çıkma zamanı konusunda araştırmalar arasında değerlendirme ortamı, çalışma grubunun yaşı, kullanılan işlemler gibi yöntemsel farklılıklardan kaynaklı olduğu düşünülen bazı küçük farklılaşmalar olsa da aynı gelişimsel sıralamayı takip ettiği söylenebilir.

Genellikle birkaç gösterici jestten sonra (Crais ve diğ., 2004), yaklaşık 12. ayda görülen temsili jestler ise elini bardak şeklinde tutarak “su içer” gibi yapma örneğinde olduğu gibi nesneye ya da olaya kaynak oluşturan ve bir bağlamı işaret eden jestlerdir (Acredolo ve Goodwyn, 1988). Temsili jestler bilindik oyun ve rutinlerde ortaya çıkar ve daha sonra bağlamdan uzaklaşır (Acredolo ve Goodwyn, 1988; Caselli, 1990; Iverson ve Thal, 1998; Werner ve Kaplan, 1963). Iverson ve Thal (1998) temsili jestleri *nesne ilişkili* ve *geleneksel* jestler olarak ikiye ayırmaktadır. Sıklıkla *sembolik jestler* olarak da adlandırılan nesne ilişkili jestlerde kanat çırpma örneğinde olduğu gibi jestler bir göndergenin belli özelliklerini temsil eder (Acredolo ve Goodwyn, 1988). Bu jestler dil gelişimi ile güçlü bir şekilde ilişkili olan sembolik oyun eylemlerinin de önemli bir bileşenidir (Crais ve diğ., 2009). Yapılan araştırmalar, çocukların genelinin gösterici

jestleri kullandığını fakat sembolik jestleri hiç kullanamayan çocukların var olduğunu belirtmektedir (Crais ve diğ., 2004). Crais ve diğerlerinin yapmış olduğu araştırmada, sembolik jestleri kullanan çocukların ailelerinin çocukları ile taklide dayalı oyunlar oynadıklarını (ör. uyuyormuş gibi yapmak, şapur şapur yemek yemek gibi) belirtirken, sembolik jestleri kullanmayan çocukların ailelerinin çocuklarıyla taklide dayalı oyunlar oynamadığını belirtmektedir. Bu yüzden sembolik jestlerin kullanımının sosyal bağlamdan, ailelerin girdilerinden ve inançlarından etkilendiği söylenebilir (Zinober ve Martlew, 1985). Geleneksel jestler ise belirli kültürlerin özelliklerini yansıtan ve o kültürlerde sıklıkla kullanılan sosyal jestlerdir (Acredolo ve Goodwyn, 1988). Örneğin Türk toplumunda sıklıkla kullanılan ve “hayır” anlamına gelen kafayı sağa sola sallama veya Avrupa ülkelerinde “tamam” anlamına gelen başparmak işareti geleneksel jestlere örnek verilebilir.

Jestler, daha öncede ifade edildiği gibi amaçlı iletişimin en önemli göstergelerinden olması sebebiyle alanyazında jestleri iletişim işlevlerine göre sınıflandıran araştırmacılar da bulunmaktadır. Bates ve diğerleri (1975) gösterici jestleri, istek amaçlı (Bruner’in davranış düzenleme işlevi, ör. nesne veya eylem isteme gibi) ve yorumlama amaçlı (Bruner’in ortak dikkat işlevi, ör. bir nesneye dikkati çekme gibi) jestler olarak ikiye ayırmaktadır. Carpenter ve diğerleri (1998) yorumlama amaçlı jestlerin (yani gösterme, verme ve işaret etme) yaklaşık 10.3 aylıkken, istek amaçlı jestlerin (yani verme ve işaret etme) ise 12.7 aylıkken ortaya çıktığını rapor etmektedir. Yorumlama jestlerine bireysel olarak bakıldığında yaklaşık olarak gösterme jesti 10.7; verme jesti 13.3 ve işaret etme jesti 12.6 aylıkken ortaya çıkmaktadır. İstek amaçlı jestler incelendiğinde yaklaşık olarak verme jesti 13.4 ve işaret etme jesti 14.0 aylıkken ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Kısacası Carpenter ve diğerleri (1998) yorumlama amaçlı jestlerin istek amaçlı jestlerden daha erken ortaya çıktığını belirlemiştir. Ancak bu çalışma bulgularının aksini iddia eden yani başka bir deyişle istek amaçlı jestlerin yorumlama amaçlı jestlerden daha erken ortaya çıktığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (ör. Crais ve diğ., 2004; Zinober ve Martlew, 1985). Örneğin, Crais ve diğerleri (2004), yorumlama amaçlı verme jestinin ortalama 9.33 ayda, isteme amaçlı verme jestinin ortalama 11.91 ayda ortaya çıktığını rapor etmiştir. Ayrıca nesne isteme amaçlı işaret etme jestinin ortalama 10.64 ay; yorumlama amaçlı işaret etme jestinin ortalama 10.75 ay; eylem isteme amaçlı işaret etme jestinin 13.58 ve bilgi isteme amaçlı işaret etme jestinin ortalama 14.42 ayda ortaya çıktığı açıklanmaktadır. Araştırma

bulguları arasındaki farklılıkların davranışların işlevsel tanımlamaları ve kodlamalarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bates ve diğerlerinin (1975) işlevlerine göre yaptığı jest sınıflamasında temsili jestlerin bu sınıflandırma dışında kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla bazı araştırmacılar jestleri üç iletişim işlevini temel alarak ortak dikkat jestleri (ör. geçen bir uçağı işaret etme), davranış düzenleme jestleri (ör. içecek istemek için bardağı yetiştikine verme) ve sosyal etkileşim jestleri (ör. el sallama) olmak üzere üç kategoride ele almaktadır (Colgan ve diğ., 2006). Ancak her ne kadar jestler işlevlerine göre birbirinden ayrılrsa da önceleri müzik çalarken oynayan çocuğun daha sonra müziğin çalması için oynaması örneğinde olduğu gibi, değişen yaşla beraber aynı jest türü, iletişim işlevlerinin hepsine hizmet etmektedir (Watson ve diğ., 2013).

Normal gelişim gösteren çocuklarda yaş ilerledikçe jestler diğer iletişim eylemleri (yani bakış, seslendirme ve sözcük) ile eş zamanlı başka bir deyişle birbiri ile koordinasyonlu ortaya çıkar. Örneğin, 12 aylıkken niyeti açıklamak için öncelikle jestler veya seslendirmeler, 18 aylıkken jestlerin seslendirme ve sözcük veya sözcük yaklaşımları ile birleşimleri, son olarak 24 aylıkken öncelikle sözcük veya sözcük birleşimleri kullanılmaktadır (Wetherby ve diğ., 1988). İletişim eylemlerinin koordinasyon içinde birlikte kullanımı iletişim yeterliliğinin arttığına göstergesidir. Dolayısıyla bu kritik dönemlerde jestlerin kullanılmaması ve jest kullanım miktarının az olması, OSB gibi çeşitli gelişim yetersizliklerini normal gelişim gösteren çocuklardan ayırmada yardımcı olabilir (Zwaigenbaum ve diğ., 2005).

Sonuç olarak jestlerin sınıflandırılması ve jest türlerinin ortaya çıkması ile ilgili yapılan araştırmaların devam ettiği ve bu alana ait bilgilerin alanyazında geniş bir yer kapladığı görülmektedir. Özellikle OSB olmak üzere bazı gelişim yetersizliği olan çocukların jest profilindeki farklılıklar bu alandaki araştırmaların artışında etkili olmuştur. Jest kullanım sıklığının, iletişimsel işlevine ve türüne göre jest kullanımının, jestlerin bakış, seslendirme eşliğinde kullanımının OSB olan çocukları belirlemede önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir (Crais ve diğ., 2009).

1.2.3.1. OSB Olan Çocukların Jest Profili

DSM-III-R'nin yayınlanmasından itibaren sosyal etkileşimi başlatma ve değiştirmede alışılmamış jest kullanımı ve jestleri anlama ve kullanmadaki yetersizlikler OSB olan çocukların temel tanılama kriterleri arasında yer almakta (Iverson ve Wozniak, 2016) ve bu yetersizlikler klinik alanyazında yaygın olarak öne sürülmektedir (ör. De Marchena ve Eigsti, 2010). Buna ek olarak, OSB olan çocukları tarama ve tanılamada kullanılan başlıca araçlarda yer alan maddeler jestlerin yokluğunu veya seyrekliğini belirtir olarak derecelendirmektedir (ör. ADI-R, Lord ve diğ., 1994; ADOS, Lord ve diğ., 2001; M-CHAT, Robins ve diğ., 2001). OSB olan çocukların jest kullanımını inceleyen araştırmalarda, araştırmacılar jest kullanımının sıklığına, jestlerin iletişimsel işlevine, jestlerin diğer iletişim eylemleri ile koordinasyonuna ve jest gelişimleri içindeki geçişlere odaklanmaktadır.

Amaçlı iletişim kullanma sıklığı daha önce de ifade edildiği gibi iletişim yetersizliği olan çocukları belirlemede önemli bir değişkendir. Nitekim OSB olan çocukların genel olarak jestleri normal gelişim gösteren ve diğer gelişim geriliği olan çocuklardan daha az kullandığı belirlenmiştir (ör. Osterling, Dawson ve Munson, 2002; Töret ve Acarlar, 2011; Winder ve diğ., 2013). Osterling ve diğerleri (2002) geriye dönük yaptıkları çalışmada daha sonra OSB tanısı alan, zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların birinci doğum günü partilerinin evde çekilen videolarını analiz etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların hem zihinsel yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren çocuklardan daha az sıklıkta jest kullandıkları belirlenmiştir. OSB olan çocuklarda jest kullanım sıklığı düşük olmakla birlikte jest repertuarları da sınırlıdır (Colgan ve diğ., 2006; Stone ve diğ., 1997; Winder ve diğ., 2013). OSB olan çocukların jestlerinin çoğunlukla gösterici jestlerden oluştuğu (Camaioni, Perucchini, Muratori, Parrini ve Cesari, 2003; Özçalışkan, Adamson ve Dimitrova, 2016), yetişkinin elini tutarak manipüle etmek gibi yakınsal gösterici jestleri (ör. kavanozdan yiyecek almak için yetişkinin elini tutarak kavanoz kapağının üstüne koyma gibi) daha sık kullandığı (Stone ve diğ., 1997) ve özellikle işaret etme gibi uzaksal gösterici jestlerde (Stone ve diğ., 1997; Töret ve Acarlar, 2011) önemli sınırlılıklar yaşadığı rapor edilmektedir. Hatta OSB olan çocuklarda ortak dikkat kurma amaçlı işaret etmenin neredeyse veya tamamen hiç olmadığı sıklıkla belirlenmiştir (ör. Camaioni ve diğ., 2003; Pedersen ve Schelde, 1997; Wetherby ve Prutting, 1984).

Örneğin Camaioni ve diğerleri (2003), 3-4 yaş arası OSB olan çocukların işaret etme jestlerini 4 ay aralıklarla 16 ay süresince izledikleri araştırmanın ilk değerlendirme oturumunda çocuklardan yalnızca birinin istek amaçlı işaret etme jesti kullandığı, hiçbirinin yorumlama amaçlı işaret etme jestini kullanmadığını gözlemlemiştir. Çalışmanın son değerlendirme oturumunda ise sadece bir çocuğun yorumlama amaçlı işaret etme jestini kullandığı ve tüm çocukların istek amaçlı işaret etme jestini kullandığı belirlenmiştir. Dahası OSB olan çocuklar yakınsal gösterici jestlerden uzaksal gösterici jestlere geçmede zorlanmakta ve normal gelişim gösteren çocuklarda yakınsal jest kullanımını sona erdikten sonra bile kullanmaya devam etmektedirler (Paul, Chawarska, Klin ve Volkmar, 2007). Dolayısıyla OSB olan çocukların sembolik iletişimdeki yetersizliklerinin yakınsal jestleri daha çok kullanması ile ilişki olabilir.

OSB olan çocukların jest kullanımı işlevlerine göre incelendiğinde, bu çocukların istek, yorumlama ve sosyal etkileşim amaçlı jestleri hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocuklardan daha düşük oranda kullandığı belirtilmektedir (Mitchell ve diğ., 2006; Shumway ve Wetherby, 2009; Töret ve Acarlar, 2011; Watson ve diğ., 2013; Wetherby ve diğ., 2007). Örneğin Watson ve diğerleri (2013), OSB olan çocukların jest kazanımlarını 9-12. ve 15-18. aylar arasında normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklarla karşılaştırarak incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların, 9-12. aylar arasında gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan daha az yorumlama amaçlı jest kullandıkları, istek amaçlı jestlerde ise sadece normal gelişim gösteren çocuklarla farklılaştıkları ve gelişim geriliği olan çocuklarla aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. 15-18. aylar arasında ise OSB olan çocukların gelişim geriliği olan çocuklara oranla daha az sosyal etkileşim ve istek amaçlı jest kullandıkları, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında ise tüm jest işlevlerinde anlamlı oranda daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak OSB olan çocukların işlevlerine göre jest kullanımı kendi performansları içinde incelendiğinde davranış düzenleme amaçlı jestleri (ör. istediği bir nesneyi elde etmek için ulaşma gibi), sosyal etkileşim (ör. evet-hayır anlamında kafa sallama gibi) veya ortak dikkat amaçlı (ör. nesneye olan ilgisini paylaşmak için göz kontağı kurarak işaret etme gibi) jestlere oranla daha çok kullandığı görülmektedir (Camaioni ve diğ., 2003; Stone ve diğ., 1997; Töret ve Acarlar, 2011). Örneğin, Stone ve diğerleri (1997) OSB olan çocukların istek amaçlı jestleri kronolojik yaş, zekâ yaşı ve ifade edici sözcük dağarcığına göre eşleştirdikleri

gelişim geriliği olan çocuklardan daha fazla, ortak dikkat amaçlı jestleri ise daha az kullandığını belirlemiştir. Son olarak OSB olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocukların aksine yaşları ilerledikçe jestleri özellikle ortak dikkat olmak üzere üç iletişim işlevi için kullanamamaktadırlar (Watson ve diğ., 2013). Ayrıca OSB olan çocuklarda, yaş ilerledikçe jestlerin diğer iletişim eylemleri ile koordinasyonlu kullanımında da önemli sınırlılıklar görülmektedir (Parladé ve Iverson, 2015; Winder ve diğ., 2013).

1.2.4. Taklit Gelişimi

Erken sosyal iletişim becerisi olan taklit, genel olarak bir model tarafından sergilenen gözlenebilir davranışların bir diğeri tarafından istemli şekilde tekrar edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Butterworth, 1999; Zaghawan, 2011). İletişim dâhil olmak üzere diğer birçok becerinin temelini oluşturan taklit etme, normal gelişim gösteren çocuklarda çok erken dönemde ortaya çıkmaktadır (Volkmar ve van der Wyk, 2017). Öyle ki Meltzoff ve Moore (1997), gelişimsel psikolojinin insan gelişiminde önemli bir kilometre taşı olarak gördüğü yüz jestlerinin ve bunun yanı sıra el jestlerini taklit etmenin doğumdan 2-3 hafta sonra ortaya çıktığını rapor etmektedir. Yenidoğanda taklit üzerine yapılan bu çalışma, birçok araştırmacı tarafından tekrar edilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları benzer bulgulara ulaşırken (ör. Butterworth 1999; Meltzoff, 2005), bazıları ulaşamamıştır (ör. Anisfeld ve diğ., 2001). Aksini iddia eden araştırma bulgularına rağmen yeni doğan bebeklerin bazen yetişkin davranışlarını eşleştirdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Jones, 2009). Bu noktada açıklığa kavuşturulması gereken konu bebeklerin çok erken dönemde yaptıkları eşleştirmelerin taklit mi olduğu yoksa başka bir açıklaması olup olmadığıdır (Jones, 2009). Meltzoff ve Moore (1983, 1997) yeni doğmuş davranışsal eşleştirmelerin öğrenilmiş davranışlar, sabit eylem modelleri ve artan uyarılma ürünü olamayacağını gerekçe göstererek bu erken dönem eşleştirmelerin taklit olduğunu öne sürmektedirler. Sonuç olarak, ilkel temsili bir yeterlilik olarak ele alınan yenidoğan taklit davranışları (Meltzoff ve Moore, 1983, 1997) zamanla gelişerek birçok işlevi yerine getirmektedir.

Yaşamın ilk birkaç yılında ortaya çıkan, sosyal ve bilişsel gelişimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilen (Young ve diğ., 2009) taklit, öğrenme ve sosyal olmak üzere iki işleve hizmet etmektedir (Uzgiris, 1981). Çocuklar ve yetişkinler taklidin öğrenme işlevi aracılığıyla, çok sayıda yeni davranışı çok fazla çaba harcamadan diğer

insanları gözlemleyerek öğrenirler (Meltzoff, 2005). Örneğin oyuncak telefona babıldayan küçük bir çocuk annesinin eylemlerini kopyalamaktadır. Benzer bir şekilde resmi bir ortamda uygun sosyal davranıştan emin olmayan bir yetişkin, başkalarının nasıl davrandığını izleyerek hareket etmektedir (Jones ve Herbert, 2006). Dolayısıyla taklit yeteneğinin, beceri ve bilginin kültürel olarak aktarılması, çıraklık veya öğrenme işlevi hizmetinin sağlanmasında kilit rol oynayan bir mekanizma olduğu düşünülmekte ayrıca küçük çocukların karmaşık, hedefe yönelik davranış kalıplarını başkalarından öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (akt., Rogers, Cook ve Meryl, 2005). Aynı zamanda taklit davranışları, çocukların sahip olduğu bilgi, motor, biliş ve sosyal becerileri ortaya çıkarmaktadır (Jones, 2009). Jones ve Herbert (2006), taklidin yaşam boyu devam eden öğrenme için güçlü bir araç olduğunu, başka bir ifadeyle taklidin öğrenme işlevinin yaşam boyu devam ettiğini öne sürmektedir.

Taklidin daha az vurgulanan sosyal işlevi normal gelişim gösteren çocukların sosyal iletişim becerilerini kazanmasında etkin rol oynamaktadır (Rogers ve diğ., 2005). Uzgiris (1981), erken bebeklik döneminde taklit etmenin öncelikle sosyal iletişim ve kişilerarası iletişime hizmet ettiğini öne sürmektedir. Örneğin, normal gelişim gösteren çocukların bakıcıları ile erken yüz-yüze etkileşimleri, genellikle hem bakıcının hem de bebeğin, diğerlerinin seslerini ve yüz ifadelerini tekrarladıkları ortak ya da karşılıklı taklit ile karakterize edilir (Ingersoll, 2008). Erken dönemde vücut hareketleri ve duruşların, yüz ifadelerinin ve ses davranışlarının taklit edilmesi yaşam boyu sosyal ve duygusal değişimlere izin verir, iletişim ortakları arasında duygusal senkronizasyon ve iletişim için anahtar bir mekanizma sağlar (Rogers ve diğ., 2005). Dolayısıyla yetişkin ve çocuk arasında oluşan karşılıklı taklit, ortak dikkat, niyeti anlama, sosyal karşılıklık ve sosyal yönelim gibi sosyal iletişim becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Carpenter ve Tomasello, 1995; Nadel, 2002).

Yapılan araştırmalarda taklit becerilerini değerlendirmede *nesneli eylemler*, *motor ve vücut hareketleri* ile *ağız-yüz hareketleri* olmak üzere üç tür işlem kullanılmaktadır (Rogers, Young, Cook, Giolzetti ve Ozonoff, 2008). Nesne üzerinde yapılan eylemlerin tekrar edilmesi olarak tanımlanan nesneli eylem taklitleri (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Stone ve diğ., 1997) *anlamli* ve *anlamsız* olarak birbirinden ayrılmaktadır (Stone ve diğ., 1997). Nesnenin uçağı uçurma örneğinde olduğu gibi işlevine uygun kullanıldığı eylemleri tekrar etme anlamlı, kalemi uçurma örneğinde

olduğu gibi işlevine uygun kullanılmadığı eylemleri tekrar etme anlamsız taklitler olarak değerlendirilmektedir (Stone ve diğ., 1997). Nesne içermeyen motor taklitler de kendi içerisinde *kaba motor*, *ince motor* ve *jest taklitlerini* içermektedir (Zaghlawan, 2011). Son olarak ses taklidi ise iletişimsel amacı olan ve olmayan sesletimlerin tekrar edilmesi olarak betimlenmektedir (Rodgon ve Kurdek, 1977).

Taklit becerileri taklit edilen davranışa süre olarak yakınlık açısından ise *anında*, *gecikmiş* ve *ertelenmiş* taklit olarak üçe ayrılmaktadır (Nadel, 2014). Gözlemlenen eylemin modelden hemen sonra tekrar edilmesi olarak tanımlanan (Pezé ve Nadel, 2017) *anında* taklit çocuklar tarafından sergilenen ilk taklit şeklidir. Gecikmiş taklit gözlemlenen eylemin modelden kısa bir süre sonra yapılması ve ertelenmiş taklit ise eylemin modelden çok uzun süre sonra yapılmasıdır (Nadel, 2014). Ertelenmiş taklidin yaklaşık 12-18 aylar arasında ortaya çıkmaktadır (Kuder, 1997).

Taklit edildiği vücut bölümü ve zamana göre gruplandırılan taklit becerileri, değerlendirilme biçimine göre birbirinden farklı yeterlilikler gerektiren *yapılandırılmış* ve *kendiliğinden taklit* olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapılandırılmış taklitte yetişkin taklit edilmesi istenen eylem model olduktan sonra çocuğa “Sen de yap.” şeklinde yönergeler vererek çocuğun eylemi tekrar etmesini istemektedir. Bu yüzden yapılandırılmış taklit ile çocuk, kişisel bir amaç olmadan gözlemlendiği eylemi yeniden üretmektedir. Taklidin çocuğun kendi isteği ile yapıldığı ve ortaya çıktığı kendiliğinden taklit durumlarında ise çocuk herhangi bir yönlendirme olmaksızın çevresinde bulunan bütün davranış modellerinden kendi motivasyonu ile eşleşen birini seçmekte ve seçtiği davranışı tekrar etmektedir (Nadel ve Aouka, 2006).

Çeşitli şekillerde sınıflandırılan taklit becerilerinin gelişimsel olarak ne zaman ortaya çıktığını gösteren çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma bulgularında, çocuklarda ilk olarak doğumdan yaklaşık 2-3 hafta sonra dil çıkarma ve ağzını açıp kapama gibi oral motor taklitlerin ortaya çıktığı (Meltzoff ve Moore, 1992), 6-9 aylar arasında jestsel taklitler gelişirken, nesnel eylem taklitlerin ortaya çıktığı ve ilk iki yıl boyunca gelişmeye devam ettiği (Meltzoff, 1988), yaklaşık 12 aylıkken nesnel eylem ve ses taklitlerinin yüz veya sosyal jest taklitlerinden daha fazla olduğu rapor edilmektedir (Heimann ve Ullstadius, 1999). Bu bulgulara ek olarak 17. aya kadar anlamlı eylemlerin anlamsız eylemlerden daha çok taklit edildiği ancak 22. ayda her iki taklit türünün sıklık olarak dengelendiği (Killen ve Uzgiris, 1981), 20. aya kadar nesneli

eylemlerin motor eylemlerden daha çok taklit edildiği belirlenmiştir (Stone ve diğ., 1997). Çocuklarda taklit gelişimi yaklaşık 30. aya kadar devam etmekte ve yaklaşık 36-42 ay arasında sözel dil ortaya çıktığı için eylemlerin kendiliğinden taklit edilmesinde azalma başlamaktadır (Nadel, 2006).

Kısacası normal gelişim gösteren çocuklarda taklit etme isteği çok erken dönemde başlar, zamanla karmaşıklaşarak gelişimini devam ettirir ve sözcük kazanımı ile azalma gözlemlenmekle beraber taklidin öğrenme işlevi ömür boyu devam eder. Ancak OSB gibi gelişim yetersizliği olan çocuklar, taklit etme becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle taklidin öğrenme ve sosyal işlevini gerçekleştirememektedirler.

1.2.4.1. OSB Olan Çocukların Taklit Performansları

Çok sayıda çalışma, OSB olan çocukların diğer insanların hareketlerini taklit etmede zorlandığını rapor etmektedir. Dahası OSB olan çocukların taklit etmede yaşadığı zorlukların sadece bir taklit türüne ait olmayıp tüm taklit türlerinde yaşandığı görülmektedir (Rogers, 1999). Bu alandaki zorlukların OSB olan çocuklara özgü olup olmadığını incelemek için zekâ, yaş gibi ölçütlere göre eşleştirilmiş kontrol grupları ile yapılan çalışmalarda OSB olan çocukların nesnel eylem, motor ve ses taklitlerindeki performansları incelenmiştir.

OSB olan çocukların nesnel eylemleri taklit etme performansını inceleyen araştırma bulgularının birbiri ile çelişkili olduğu görülmektedir. Örneğin Charman ve diğerleri (1997), 20 aylık OSB olan çocukların aşına olunan nesnelere üzerinde yapılandırılmış anlamlı basit eylemleri taklit etme işlemlerinde, sözel olmayan zekâ yaşına göre eşleştirilen hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük performans gösterdiğini bulmuşlardır. Dawson, Meltzoff, Ostering ve Rinaldi (1998), Charman ve diğerlerinin (1997) çalışmalarından ayrı olarak OSB olan çocukların aşına olunan nesnelere üzerinde yapılandırılmış anlamlı basit eylemlerindeki performansını model olunan eylemin üzerinden geçen süreyi de dikkate alarak incelemişlerdir. Sonuçta OSB olan çocuklar alıcı dil zekâ yaşına ve iletişim puanlarına göre eşleştirilen normal gelişim gösteren çocuklardan ve alıcı dil zekâ yaşı, iletişim puanı, kronolojik yaş ve sözel zekâ yaşına göre eşleştirilen DS çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük performans göstermiştir. Rogers ve diğerleri (2003) bahsedilen iki çalışmadan farklı olarak çocukların nesnelere

üzerinde anlamlı olmayan eylemleri taklit etme performanslarını normal gelişim gösteren, gelişim geriliği olan ve FXS olan çocuklarla karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları, OSB olan çocukların performanslarının diğer üç gruptan anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir (Rogers ve diğ., 2003). Okul öncesi dönemde bulunan OSB olan çocuklarla yapılan karşılaştırmalı diğer araştırmalarda, OSB olan çocukların yapılandırılmış anlamlı ve anlamsız nesnel eylem taklitlerinde yetersiz olduğunu göstermektedir (ör. Ökcün-Akçamuş, 2013; Stone ve diğ., 1997). Bu bulguların aksine bir grup araştırmacı, OSB olan çocukların anında ve ertelenmiş nesnel eylem taklitlerinde karşılaştırılan gruptan anlamlı düzeyde farklılaşmadığını öne sürmektedir (Hobson ve Lee, 1999; McDonough, Stahmer, Schreibman, ve Thompson, 1997). Araştırma bulguları arasındaki bu farklılıkların seçilen araştırma grubunun yaşının yanı sıra kodlama sistemi ve taklit işlemlerinin zorluk düzeyi gibi yöntemsel farklılıklardan kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

OSB olan çocukların bir diğer taklit türü olan motor eylemleri taklit etmedeki yetersizlikleri, tutarlı olmasına karşın evrensel olarak desteklenmemektedir (Rogers ve diğ., 2005). Rogers, Bennetto, McEvoy ve Pennington (1996), yaşları 11-21 arasında değişen OSB açısından yüksek-risk altında olan gençlerin tek basamaklı ve sıralı anlamsız el hareketlerini taklit etmede kronolojik yaş ve sözel zekâ yaşına göre eşleştirilen gelişim geriliği olan çocuklardan daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Daha önce de bahsedilen Dawson ve diğerleri (1998) de OSB olan çocukların aşına oldukları ve yeni el hareketlerini taklit etmede gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı düzeyde daha düşük performans gösterdiğini belirlemişlerdir. Aldridge, Stone, Sweeney ve Bower (2000), OSB olan çocukların jest taklitlerinde 2-4 yaş arasında bilişsel düzeye göre eşleştirilen normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük performans gösterdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca OSB olan çocuklar, vücut hareketlerini taklit etmede olduğu gibi oral motor taklitlerde de kronolojik yaş, sözel zeka gibi bazı ölçütlere göre eşleştirilen hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocuklardan daha düşük performans göstermektedirler (Adams, 1998; Rogers ve diğ., 1996; Rogers ve diğ., 2003).

OSB olan çocukların taklit türlerindeki performansları kontrol grupları dışında kendi içinde incelendiğinde, bu çocuklar kaba motor taklitlere oranla oral motor taklitlerde, nesnel eylem taklitlerine oranla motor taklitlerde, anlamlı nesnel eylem

taklitlerine oranla anlamsız eylem taklitlerinde, yapılandırılmış taklide oranla kendiliğinden taklitte daha fazla zorluk yaşadıkları görülmektedir (Ingersoll, 2008; Stone ve diğ., 1997). Kısacası genel olarak tüm taklit türlerinde normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklara oranla daha kötü performans sergileyen OSB olan çocukların kendi içerisinde taklit türlerindeki performansları da değişkenlik göstermekte ve alışılmamış gelişim sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir.

1.2.5. Nesneli Oyun Gelişimi

Tüm çocukların doğasında var olan oyun (Boutot, Guenther ve Crozier, 2005; Van Berckelaer-Onnes, 2003) çok erken yaşta çocuklara çevresi ile etkileşime geçme fırsatı sunarak (Vickerius ve Sandberg, 2006) öğrenme, deneyim kazanma, araştırma yapma ve çevreyle etkileşim kurma imkânı sunmaktadır (Merange, 2010). Böylece çocuklar oyun içinde bir yandan yeni şeyler keşfetmeyi, yaşamda gördükleri modelleri taklit etmeyi ve var olan becerilerini geliştirmeyi öğrenirken (Rae ve Cohen, 1987), diğer yandan kendi bedenlerini, yakın çevrelerindeki nesnelere ve dünya üzerindeki etkilerini öğrenirler (Merange, 2010). Dolayısıyla küçük çocukların oyuncak ve diğer nesnelere ile oynaması önemli bir etkinlik (Vig, 2007) hatta ilk işleri olarak görülmektedir.

Nesneli oyun, çocuğun çevresindeki cansız nesnelere öncelikle eğlenceli etkileşimler kurması, duyuşal-motor keşifler yapması ve nesnelere sembolik işlevlerde kullanması veya üçünün etkileşimini ifade etmektedir (Baranek ve diğ., 2005). Şu ana kadar, çocuklarda nesneli oyunu tanımlamak veya kategorize etmek için evrensel olarak kabul edilen bir ölçek geliştirilmemiştir ancak terminoloji ve beceri kazanımının tahmin edilen yaşları farklılık gösterse de nesneli oyununun çeşitli işlevlerini yansıtan hiyerarşik taksonomiler yaygın olarak tarif edilmektedir (Baranek ve diğ., 2005; Vig, 2007). Nesneli oyunun keşfedici oyundan -miş gibi oyuna; kendine yöneltilen eylemlerden diğerlerine yöneltilen eylemlere doğru ilerlediği taksonomiler birbiri ile tutarlılık göstermektedir.

Nesneli oyun, yaşamın ilk birkaç ayında sınırlı olmakla beraber çok erken dönemde kazanılmaktadır (Garner ve Bergen, 2006; Morgenthaler, 2006). Piaget tarafından birincil dairesel tepkiler olarak adlandırılan ilk birkaç ayda, çocuklar nesneyi refleksif olarak kavrayarak kısa bir süreliğine olsa da nesneyi keşfetme imkânına

ulaşmaktadır (Garner ve Bergen, 2006). Aynı zamanda bu dönemde çocuklar dil, parmak, burun gibi vücut bölümlerini nesne olarak kullanmakta ve yetişkinlerin desteği (ör. “Burnun nerede?” gibi) ile bu durumu sosyal oyuna dönüştürmektedirler (Morgenthaler, 2006) Yaklaşık 4 aylıkken bebekler ilgilerini kendi vücut bölümlerinden nesne ve insan gibi dış kaynaklara yönlendirirler ve *keşfedici/manipulatif oyun* olarak adlandırılan nesnelere ilişkin oyunun ilk aşaması başlar.

Keşif, bir çocuğun nesnelere veya oyuncaklara ait bilgileri elde etmek için çevreyi nasıl incelediğini ifade eder (Power, Chapieski ve McGrath, 1985) ve nesnelere keşfetme oyunun ilerleyen aşamalarında ortadan kalkmaz aksine daha da karmaşıklaşarak devam eder. Keşfedici oyun aşamasında çocuğun eylemleri ile gerçek nesne arasında işlevsel bir ilişki bulunmamaktadır. Çocuklar fark gözetmeksizin tüm nesnelere ağza alma, bir yere vurma veya sallama gibi birkaç eylemden oluşan basit keşfedici örüntüler oluşturmakta ve oluşturulan bu örüntüler yaşla paralel olarak çeşitlendirilmektedir (Lifter, Ellis, Cannon ve Anderson, 2005; Williams, 2003). Bazı araştırmacılar rastgele ve sistematik eylemleri birbirinden ayırt etmek için keşfedici oyunu kendi içerisinde rastgele ve ayırıcı eylemler olarak ikiye ayırmaktadır (Lifter, Sulzer-Azaroff, Anderson ve Cowdery, 1993). İlk yılın ilerleyen dönemlerinde artık çocuklar çingırağı sallama, yiyeceği ağza alma ve oyuncakları ses çıkarma için birbirine vurma örneklerinde olduğu gibi nesnelere fiziksel ve kendine has özelliklerine dikkat ederek amaçlı şekilde incelemeye başlarlar (Uzgiris ve Hunt, 1975). Bu dönem aynı zamanda *ilişkisel* olarak adlandırılan oyun aşamasının da başlangıcı olarak da kabul edilmektedir. İlişkisel oyunun temel özelliği, iç içe geçen kaplar, istifleme blokları veya nesnelere saklama kaplarının içine koyma ve dışına çıkarma gibi iki veya daha fazla nesnenin birbiri ile kombinasyon halinde kullanılmasıdır (Belsky ve Most, 1981; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Lifter ve diğ., 1993; Lifter ve diğ., 2005; Ungerer ve Sigman, 1984). Bu oyun aşamasında motor ve el göz koordinasyonunun gelişiminin etkisiyle çocuklar, kaşığı kamyona koyma örneğinde olduğu gibi nesnelere önce rastgele daha sonra kaşığı tencereye koyma ve kapağını kapama örneğinde olduğu gibi sosyal açıdan uygun şekilde birleştirirler (Lifter ve diğ., 2005). İlişkisel oyun da keşfedici oyun gibi nesnelere bir araya getiriliş biçimine ya da gelişmişlik düzeyine göre genel birleşimleri ayırma, birleşimler oluşturma, genel birleşimler gibi alt basamaklara ayrılmaktadır (Lifter ve diğ., 1993).

İkinci yılda oyunda önemli değişimler olmakla beraber nesne odaklı olma devam eder. 1-2 yaşı arasında çocuklar “Bu cisimle ne yapabilirim?” diye sorar gibi görünürler (Garner ve Bergen, 2006). Nitekim bu dönemde nesnelere öncelikle nesnenin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun şekilde kullanırlar. *İşlevsel oyun* aşaması olarak adlandırılan bu oyun düzeyinde çocuklar, gerçek veya minyatür nesnelere basit -miş gibi eylemler sergilemektedirler. Yaklaşık 12-18 aylar arasında (Vig, 2007) ortaya çıkan işlevsel oyun sembolik oyuna geçiş yönünde giderek karmaşıklaşır. Bazı araştırmacılar bu geçiş süresini işlevsel oyun aşamasında görülen eylemleri *yöneltilen kişiyi* temel alarak daha karmaşık düzeyler oluşturmaktadırlar (Lifter ve diğ., 1993). Bu doğrultuda işlevsel oyun aşamasında çocuklar, öncelikle oyuncak arabayı sürme, oyuncak bıçakla yiyecekleri kesme örneklerinde olduğu gibi *nesne odaklı işlevsellik* gösteren eylemler sergilerler. Daha sonra yaklaşık 12-18 aylar arasında oyuncak tarakla saçını tarama, oyuncak bardaktan su içme gibi basit -miş gibi eylemleri önce *kendine yönelik* yapar sonra da yaklaşık 15-20 aylar arasında oyuncak bebeği kaşıkla besleme, hayvan figürlerini kamyonete yerleştirmede olduğu gibi *aracı* olarak -miş gibi eylemleri farklı figürler üzerinde gerçekleştirirler. Bu oyun düzeyinin sonlarına doğru ise yaklaşık 24 aylıkken kaşıkla oyuncak bebeği besledikten sonra birincil bakıcısını besleme örneğinde olduğu gibi aynı işlevsel eylemi iki veya daha fazla figür üzerinde gerçekleştirerek *tek semali diziler* oluştururlar (Lifter ve diğ., 2005; Vig, 2007).

İşlevsel oyun aşamasından sonra çocukların erken sembolleştirme becerilerinin ortaya çıkışı olarak kabul edilen (Acarlar, 2001) sembolik oyun aşaması başlamaktadır. Sembolik oyun, oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak -miş gibi kullanılmasıdır (Jordan, 2003). Yaklaşık 36-42 aylar arasında ortaya çıkan sembolik oyun aşamasında da diğer aşamalarda olduğu gibi çocuğun eylemlerinde belirli bir hiyerarşik sıra bulunmaktadır ve geleneksel olarak izole edilmiş sembolik eylemlerden çok aşamalı dizilere doğru ilerlemektedir (Baranek ve diğ., 2005; Lifter ve diğ., 1993; Vig, 2007). Sembolik oyunun ortaya çıkışının en yaygın göstergesi, oyuncak legoyu yiyecek olarak kullanma örneğinde olduğu gibi bir nesnenin diğer bir nesnenin *yerine konmasıdır*. Sembolik yerine koyma eylemlerinden sonra çocuklar, elini tuzluk gibi sallama veya oyuncak sürahidenden bardağa “fış” seslendirmesi eşliğinde su koyma örneklerinde olduğu gibi herhangi bir nesnenin yokluğunda o nesneyi kullandığını işaret eden *motor eylemler* kullanarak *olmayan* bir nesneyi hayal eder veya oyuncuğa hayali bir özellik atfederler

(Lifter ve diğ., 2005). *Oyuncak aracılı* olarak adlandırılan bir sonraki basamakta ise tarağı oyuncak bebeğin eline vererek eylemi oyuncağın kendisine yaptırmaya çalışırlar (Lifter ve diğ., 2005). Oyunda giderek uzmanlaşan çocuklar, artık bebeği banyo yaptırdıktan sonra, saçını tarayıp yatağa yatırmak örneğinde olduğu gibi *birden fazla şema içeren diziler* oluşturur (Lifter ve diğ., 2005) yani oyunlarını bir senaryo üzerinde kurgularlar. Son olarak doktorculuk gibi *sosyo-dramatik* ve süperman gibi *hayali oyunlar* sergilemektedirler.

Özetle nesneli oyun gelişimsel bir sırayı takip ederek gittikçe karmaşıklaşmaktadır. Bu yüzden özellikle gelişim yetersizliği olan okul öncesi çocuklarla çalışanlar, çocukları oyun oynarken gözlemleyerek gelişimleri hakkında çok önemli bilgiler edinebilirler (Vig, 2007). Böylece gelişimsel sorunlara özgü oyun örüntüleri sergileyen OSB gibi gelişim yetersizliği olan çocuklar, daha erken dönemde belirlenerek müdahale edilebilir.

1.2.5.1. OSB Olan Çocukların Nesneli Oyun Özellikleri

OSB olan çocukların oyun aşamaları aynı gelişimsel sırayı izlemesine rağmen nicelik ve nitelik olarak normal gelişim gösteren ve diğer gelişim geriliği veya yetersizliği olan akranlarından farklılaşmaktadır. OSB olan çocukların oyun davranışlarını inceleyen ilk çalışmaların odak noktası, oyun gelişiminin ilk aşaması olan keşfedici oyundur (Dominguez, Ziviani ve Rodgers, 2006). Araştırmacılara göre OSB olan çocuklar bu oyun aşamasında çok sayıda alışık olmadık davranışlar sergilemektedirler (Naber ve diğ., 2008; Williams, 2003). OSB olan çocukların oyuncakla oyun davranışlarını inceleyen ilk araştırmacılardan Tilton ve Ottinger (1964), yapılandırılmamış yani serbet oyun ortamında, OSB olan çocukların zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha çok oyuncakları ağıza alma ve tekrarlayıcı davranışları olduğunu ve oyuncakla oyun repertuarlarının daha az olduğunu belirlemişlerdir. Tilton ve Ottinger'den (1964) sonra yapılan çok sayıda araştırma da bu bulguları desteklemektedir. Bu araştırma bulgularında, OSB olan çocukların keşfedici oyun eylemlerinin sınırlı, tekrarlayıcı olduğu ve oyunların nesnelere belirli bir bölgesine (ör. arabanın tekerleği gibi) odaklandığı (Richler, Bishop, Kleinke ve Lord, 2007; Van Berckelaer-Onnes, 2003); daha çok duyu motora dayanan (ör. ilginç koku, ses, tat ve dokunabileceği görsel bir oyuncak gibi) nesnelere tercih ettikleri (Holmes ve Willoughby, 2005); oyuncaklarla oynamaya yönelik motivasyonları olmadığı,

pekiştirilmeye ihtiyaç duydukları (Ingersoll, Shreibman ve Tran, 2003) ve son olarak kaba motora dayalı oyuncakları daha fazla tercih ederken bebek, ev ve yapı-inşa oyunları ile oynamayı daha az tercih ettikleri (Dominguez ve diğ., 2006) görülmektedir. Bu bulgularının aksine, OSB olan çocukların keşfedici oyunda kontrol grubu kadar performans sergilediğini (Libby ve diğ., 1998; Naber ve diğ., 2008) rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır. Ayrıca Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers (2007), 2 yaşın altındaki OSB olan çocukların tüm oyun çeşitlerinde yetersizlik görüldüğünü, 3 yaşına geldiklerinde ise duyu-motor oyunlarında yetersizliklerin ortadan kalktığını öne sürmektedirler. Araştırma bulguları arasındaki farklılıkların yöntemsel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. OSB olan çocukların oyun davranışlarındaki normal gelişimden farklı örüntü, sadece keşfedici oyun aşamasında kalmayıp tüm oyun aşamalarında görülmektedir. Keşfedici oyun aşamasından sonra ilişkisel oyun aşamasına geçen OSB olan çocukların genelde stereotipik ve tekrarlı davranışlar (ör. bir düğmeyi sürekli iliğe takıp çıkarmak, iki legoyu birbirine vurmak gibi) sergilediği öne sürülmektedir (Van Berckelaer-Onnes, 2003).

OSB olan çocuklar ilk iki oyun aşamasında normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakla beraber, en belirgin farklılıklar -miş gibi eylemlerin ortaya çıktığı dönemde görülmektedir. Basit -miş gibi eylemlerin başlangıcı olan işlevsel oyunda OSB olan çocukların davranışlarına yönelik yöntemsel farklılıklarla ilişkili olduğu düşünülen farklı bulgular yer almaktadır. Örneğin bazı araştırmacılar OSB olan çocukların yapılandırılmış ortamların yanı sıra yapılandırılmamış oyun ortamlarında da kontrol grubu ile eşit oranda işlevsel oyun sergilediklerini belirlemişlerdir (Dominguez ve diğ., 2006; Libby ve diğ., 1998; Naber ve diğ., 2008). Ancak bahsedilen bu çalışmalarda elde edilen bulgular, sadece işlevsel oyunun sıklığı yani niceliği ile ilişkili olup, işlevsel oyunun süre, çeşitlilik gibi niteliğine dikkat edilmemiştir (Williams, 2003). İşlevsel oyunun niteliğini dikkate alan birçok araştırmacı ise OSB olan çocukların işlevsel oyunlarının süresinin, çeşitliliğinin, uygunluğunun ve karmaşıklığının kontrol grubuna oranla daha az olduğunu ve daha çok tekrarlı davranışlardan oluştuğunu rapor etmektedirler (Christensen ve diğ., 2010; Rutherford ve diğ., 2007; Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemeier, 1990; Williams, Reddy ve Costall, 2001). Bu bulgulara ek olarak, Charman ve Baron-Cohen (1997) çalışmalarında OSB olan çocukların işlevsel oyun sergileyebilmeleri için ipuçlarına ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Tüm araştırma bulguları dikkate alındığında her ne kadar aksini öne süren araştırmalar

bulunsa da OSB olan çocukların işlevsel oyunlarının mekanik olduğu, oyun içindeki eylemlerin birbirinden ilişkisiz olduğu ve belli bir tema içermediği öne sürülmektedir (Van Berckelaer-Onnes, 2003).

OSB olan çocuklar, tüm oyun aşamalarında zorlanmalarına rağmen en çok zorlandıkları aşama sembolik oyun aşamasıdır (Naber ve diğ., 2008). OSB olan çocukların bu oyun aşamasındaki yetersizlikleri, diğer söz öncesi becerilerde olduğu gibi tanılayıcı özellikler arasında yer almaktadır. OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerindeki yetersizlikleri, bu çocukların sembolik oyun için ön koşul olan diğer aşamalarda da (yani keşfedici, ilişkisel ve işlevsel) sorunlar yaşaması ve algı gelişimlerinin sembolik oyun için yeterli düzeyde olmaması ile ilişkilendirilmektedir. Çocukların sembolik oyun aşamalarına geçebilmeleri için algılamalarının en az temsili, hatta bazı sembolik eylemler için de zihinsel temsili düzeyde olması gerekmektedir. Ancak otizmlili çocuklar algılama düzeyinin bu son iki basamağına çok nadir ulaşabildikleri (Van Berckelaer-Onnes, 2003) için ya sembolik oyun düzeyine geçememekte ya da geçseler de alışılmamış bir oyun örüntüsü sergilemektedirler.

Sembolik oyunda görülen yetersizliklerin OSB olan çocukları ayırt edici olması ve bu oyun düzeyinin dil ile ilişkili olması çok sayıda araştırmacıyı OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarını incelemeye yöneltmiştir. Bu araştırmalarda OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarını yapılandırılmamış oyun ortamında gözlemleyen araştırmacılardan bazıları, OSB olan çocukların eşleştirildikleri kontrol grubuna oranla daha az sembolik oyun sergilediklerini (Atlas ve Lapidus, 1987; Stone ve diğ., 1990; Strid, Heimann ve Tjus, 2013) belirlemişlerdir. Örneğin Strid ve diğerleri (2013), yaşları ortalama 66.8 ay olan konuşabilen ve konuşamayan OSB olan çocukların anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde, yaşları ortalama 34.7 ay olan normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı düzeyde daha az sembolik oyun sergilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca konuşabilen OSB olan çocukların hepsinin sembolik oyun eylemi sergilerken, konuşamayan çocuklardan ise sadece birinin sembolik oyun sergilediğini rapor etmişlerdir. Bu bulguların aksine bazı araştırmacılar (Christensen ve diğ., 2010; Holmes ve Willoughby, 2005; Naber ve diğ., 2008) gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Naber ve diğerleri (2008), çocukların gelişimsel yaşı kontrol altına alındığında anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde, OSB olan ve olmayan hatta gelişim geriliği olan ve olmayan çocuklar arasında sembolik oyunu da

içeren oyun düzeyleri, farklı oyun düzeylerinde geçirilen süre ve seçilen oyuncak açısından anlamlı farklılaşma olmadığını rapor etmişlerdir.

OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarını yapılandırılmış ortamda inceleyen araştırmalar da yapılandırılmamış ortamda olduğu gibi farklı bulgulara ulaşmışlardır. Bazı araştırmacılar (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Libby ve diğ., 1998; Rutherford ve Rogers, 2003; Rutherford ve diğ., 2007) OSB olan çocukların kontrol grubuna oranla daha az sembolik oyun oynadıklarını belirlerken, bazı araştırmacılar (Dominguez ve diğ., 2006) ise anlamlı farklılaşma olmadığını hatta OSB olan çocukların tek aşamalı -miş gibi oyun eylemlerini taklit etmede şaşırtıcı bir şekilde kontrol grubundan daha iyi olduğunu ancak çok aşamalı -miş gibi oyun eylemlerini taklit etmede zorluklar yaşadıklarını belirlemişlerdir (Libby ve diğ., 1998).

OSB olan çocukların sembolik oyun davranışlarının niceliğinin yanı sıra niteliğinin incelendiği çalışmalar sonucunda, OSB olan çocukların genel olarak gelişim geriliği olan çocuklara oranla sembolik oyun davranışlarında kendilerinin oyunda anlam yarattıklarının farkında olmadığı, eğlenceli ve yaratıcı oyun şemaları oluşturmada genel olarak daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (Hobson, Lee ve Hobson, 2009; Hobson, Hobson, Malik, Bargiota ve Calo, 2013). Özetle yöntemsel farklılıklardan kaynaklanan farklı bulgulara rağmen OSB olan çocukların keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun düzeylerinde normal gelişen ve gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocuklardan büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Kısacası amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gibi söz öncesi becerilerde görülen yetersizlikler, erken dönem ortaya çıkan OSB belirtileri arasında yer almaktadır (Landa, Holman ve Garrett-Mayer, 2007; Mundy ve Crowson, 1997; Woods ve Wetherby, 2003; Zwaigenbaum, Bryson ve Garon, 2013). OSB olan çocukların söz öncesi becerilerdeki yetersizlikleri teorik bir tartışma konusu olarak devam etmekle beraber söz öncesi beceriler ve daha karmaşık sosyal, dil ve bilişsel beceriler arasında ilişki (ör. Mundy ve Crowson, 1997; Werner, Dawson, Munson ve Osterling, 2005) olması sebebi ile OSB olan küçük çocuklara yönelik hazırlanan erken müdahale programlarında söz öncesi beceriler hedef olarak alınmakta ve bu becerilere odaklanan müdahalelerin zorunlu olduğu konusunda yaygın bir görüş bulunmaktadır.

1.3. OSB Olan Çocuklarda Söz Öncesi Becerilerin Gelişiminde Ebeveyn Aracılı Müdahaleler

Küçük yaşta OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim gelişiminde erken müdahalelerin olumlu etkisinin olduğunun belirlenmesinin ardından, amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun becerilerinin gelişimini hedefleyen doğal öğretimden, doğrudan öğretime kadar çok sayıda farklı yaklaşımı temel alan müdahale programları oluşturulmuştur. Dahası daha önce bahsedilen bazı yasal gereklilikler ve araştırmalar sonucunda ebeveynler de bu öğretim sürecinde aktif rol almaya başlamışlardır. Öyle ki OSB olan çocuklarda sosyal iletişim becerilerinin gelişiminin hedeflendiği çok sayıda kapsamlı, iyi uygulamalar arasında yer alan müdahale programında aile katılımının önemi vurgulanmakta (ör. Schreibman ve diğ., 2015; Zwaigenbaum ve diğ., 2015) ve aile katılımı müdahalelerin ayrılmaz bir bileşeni olmaktadır. Nitekim aile katılımının sağlandığı müdahalelerde OSB olan çocukların tanılama ölçütleri arasında yer alan ortak dikkat (Casenhiser, Shanker ve Stieben, 2013; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, 2010), taklit (Ozonoff ve Cathcart, 1998; Vismara ve diğ., 2016) ve oyun becerilerinin (Kaiser ve Roberts, 2013; Kasari, Gulsrud, Paparella, Helleman ve Berry, 2015) geliştiği belirlenmiştir.

OSB olan çocuklara yönelik geliştirilen müdahale programlarının ebeveynleri sürece dâhil etmek istemelerinin birçok gerekçesi bulunmaktadır. Öncelikle eğitilmiş ebeveynlerin sürece katılımı, çocuğun aldığı erken müdahale yoğunluğunu doğrudan öğretime oranla artırma potansiyeline sahiptir (Casagrande ve Ingersoll, 2017). Bu durum özellikle erken ve yoğun eğitim almaları üzerinde fikir birliği bulunan OSB olan çocuklar için avantaj sağlamaktadır. İkinci olarak genelleme yapmada zorluk yaşayan OSB olan çocuklar, kurumlarda müdahale aldıktan sonra ebeveynlerin eğitildiği bir eve döndüğünde çocuklar için ek öğrenim fırsatları oluşabilecek, müdahalenin amaçları evde de sürdürülebilecek ve dolayısıyla çocuklar öğrendikleri yeni becerileri doğal ortamlarına daha kolay genelledebileceklerdir (Carter ve diğ., 2011; Schreibman ve diğ., 2015; Zwaigenbaum ve diğ., 2015). Dahası hizmet alımında ulaşım, işten ayrılma veya işe geç kalma ve yüksek bakım ücretleri nedeniyle ekonomik olarak zorluk yaşayan ebeveynler, eğitilmeleri sonucunda evde kendi için uygun olan zamanlarda öğrendiği stratejileri uygulayabilecek ve kurumlarla daha az doğrudan temas kuracağı için bu sorunları daha az yaşayacak ayrıca hizmetlere ulaşamayan ailelere de ebeveynlerin

eğitimi ile hizmet sağlanabilecektir (Casagrande ve Ingersoll, 2017). Son olarak çocukların eğitiminde aktif olan ebeveynlerin, çocuğuna y3nelik pozitif algısı, 3z g3veni ve 3z yeterliliği artarken stres d3zeyleri azalacak (Carter ve diğ., 2011; Coolican, Smith ve Bryson, 2010; Estes ve diğ., 2014; Ingersoll, Wainer, Berger, Pickard ve Bonter, 2016; Turner-Brown, Hume, Boyd ve Kainz, 2016) ve bu içsel durum iyileşmesi de çocuklarının gelişimine olumlu yansıyacaktır. Görüldüğü gibi ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılmalarının kendileri ve çocukları için birçok katkısı bulunmaktadır. Bu noktada cevaplanması gereken soru, ebeveynlerin sürece nasıl dâhil edileceğidir.

Ebeveynleri, çocuklarının eğitimine dâhil etmenin birçok yolu bulunmaktadır. Ebeveyn aracılı müdahaleler de ebeveynlerin belirli hedeflere veya çocuklarının gelişimsel çıktıklarına ulaşması için ebeveynlere müdahale stratejilerinin sistematik öğretimini sağlayan özel bir aile katılım şeklidir (Casagrande ve Ingersoll, 2017). OSB olan çocuklarda ebeveyn aracılı müdahaleler, genellikle OSB'nin temel özelliklerinin veya uyumsuz davranışların iyileştirilmesine odaklanmakta ve ebeveynleri müdahalenin *aracısı* olarak sürece katmaktadır (Bearss, Burrell, Stewart ve Scahill, 2015).

OSB olan çocukların temel özelliklerine odaklanan ebeveyn aracılı müdahalelerde, ebeveynlere çocuklarının sosyal etkileşim, iletişim, taklit ve oyun becerilerini ve ebeveyn-çocuk etkileşimini nasıl geliştirecekleri öğretilmektedir (Bearss ve diğ., 2015; Casagrande ve Ingersoll, 2017). Özellikle OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikleri ve bu yetersizliklerin stres, yanıtlayıcılık ve aile işleyişi gibi birçok açıdan ebeveyn refahını olumsuz etkilemesi (Herring ve diğ., 2006; Hoppes ve Harris, 1990; Lecavalier, Leone ve Wiltz, 2006), ebeveyn-çocuk etkileşiminde sapsmalara neden olduğu için ebeveyn-çocuk ilişkisinin desteklenmesine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla ebeveyn aracılı müdahale programlarının çoğunda, ebeveyn-çocuk etkileşimi terapi koçları eşliğinde geliştirilmeye çalışılmaktadır (ör. Oono, Honey ve McConachie, 2013).

Ebeveyn-çocuk etkileşimi esnasında çocuklar, farklı çevrelerde farklı kişilerle etkileşime geçmek için gerekli sosyal becerileri kazanır, kurulan ilişkiler aracılığıyla duygu ve davranışlarını nasıl yöneteceklerini öğrenerek akranları veya yetişkinlerle sağlıklı etkileşim kurar ve yeni durumları kabullenmeyi, zorluklarla baş etmeyi öğrenirler (National Center on Parent, Family, and Community Engagement/NCPFCE,

2013). Dahası ebeveyn-çocuk etkileşimi OSB olan çocuklar gibi söz öncesi dönemde uzun süre kalan gelişim geriliği olan çocukların iletişim (Paul ve Norbury, 2012), sosyal duygusal ve bilişsel gelişiminde öncelikli bir bağlam olarak hizmet etmektedir. Mahoney ve Nam (2011), ebeveyn-çocuk etkileşiminin normal gelişim gösteren çocuklarda iletişim, sosyal duygusal ve bilişsel gelişimdeki varyansın %20'sini; gelişim geriliği olan çocukların aynı alanlardaki gelişim varyansının ise %30'unu açıkladığını rapor ettikleri çalışma ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak ebeveyn-çocuk etkileşimi, çocuk gelişimi üzerinde etkili olması nedeniyle alanyazında bir araştırma konusu olarak yer almaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşimi her ne kadar bir disiplin alanı olarak çok eski bir geçmişe sahip olmasa da aslında temelleri yüzyıllar öncesinde ortaya çıkan ve gelişimi farklı sosyal bağlarla (kişiler ve gruplar) kurulan etkileşime dayandıran kuramsal yaklaşımlara dayanmaktadır. İzleyen bölümde bu kuramsal temeller özetlenmektedir.

1.3.1. Ebeveyn-Çocuk Etkileşiminin Kuramsal Temelleri

Çocukların davranışlarındaki ve gelişimlerdeki bireysel farklılıkların yaşamın erken dönemlerinde kurulan ebeveyn-çocuk etkileşimine dayandığını öne süren kuramlardan biri Bowlby'nin (1969) bağlanma kuramıdır. Bağlanma, yaşamın ilk yıllarında çocukların birincil bakıcıları ile geliştirdikleri duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Danko, 2014). Araştırmalar, çocukların birincil bakıcılarıyla olan deneyimleri sonucunda oluşan *güvenli bağlanmanın* çocukların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir (Cohn, 1990; Van Ijzendoorn, Dijkstra ve Bus, 1995). Birincil bakıcıların çocukların ihtiyaçlarına yönelik sunduğu duyarlı yanıtlayıcılığın güvenli bağlanma gelişimi için temel oluşturduğu öne sürülmektedir (Beebe ve diğ., 2010; Van Ijzendoorn ve Hubbard, 2000).

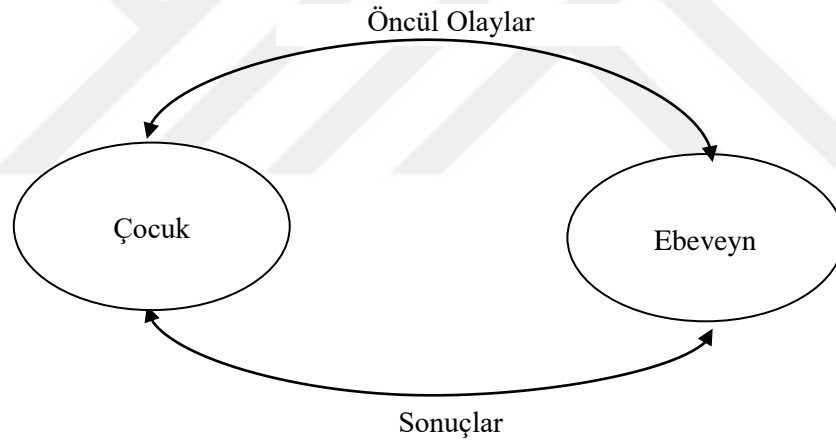
Ebeveyn-çocuk etkileşiminin çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğunu öne süren bir diğer yaklaşım ebeveynlik tarzıdır. Ebeveynlik tarzı ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verme, disiplin stratejilerini kullanma, çocuklarına yönelik beklenti ve çocuklarının gelişimi üzerindeki etki düzeylerini ifade etmektedir. Çocukların akademik başarı, sosyal duygusal gelişim ve davranış problemlerinin azalması üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenen (Alizadeh, Talib, Abdullah ve Mansor, 2011; Kordi ve

Baharudin, 2010; Mensah ve Kuranchie, 2013) ebeveynlerin istek ve yanıtlayıcılıklarının dengeli olduğu *güvenilir ebeveynlik tarzı* delile dayalı programlar içerisinde yer almaktadır (Armstrong, Ogg, Sundman-Wheat ve Walsh, 2014).

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin temellerini oluşturan yaklaşımlar arasında yer alan bir diğer yaklaşım sosyokültürel teoridir. Bu yaklaşıma göre bireysel gelişimin temelinde toplumsal ve dilsel etkileşimler bulunmaktadır. Çocuk bu etkileşimde aktif rol almakla beraber çevresinde yer alan yetişkinler ve yetenekli akranlar (yakınsal alan) çocuğa destek vererek veya ihtiyacı olan yeni beceriler öğrenmesine yardım ederek etkileşim koşullarını değiştirir ve çocuğun tek başına sergilediği performansın çok daha ötesine çıkmasında ona rehberlik ederler (Ahioglu, 2008; Armstrong ve diğ., 2014). Bir başka deyişle bu yaklaşıma göre çocuklar, mevcut bilişsel seviyelerinden nispeten daha ileri bir bilişsel seviye olan *yakınsal gelişim alanlarının* sınırları içindeyken öğrenmeye motive olmaktadır (Odom, 2016). Bu doğrultuda çocukların ebeveynleri ile kurduğu etkileşimin performanslarını yükseltecekleri ve gelişimlerini tamamlayacakları yakınsal bir alanı temsil ettiği söylenebilir.

Çocukların gelişimi üzerinde etkili olan çeşitli sayıdaki faktörleri ve süreçleri inceleyen biyoekolojik model de ebeveyn-çocuk etkileşiminin kuramsal temellerinin oluşmasında özellikle etkili olmuştur. Biyoekolojik yaklaşımda sosyokültürel yaklaşıma paralel olarak, sosyal bir varlık olan çocuğun gelişim ve uyum sürecinde değişik düzeylerdeki ve kendisine farklı yakınlıktaki sosyal bağlamlardan etkilendiği ve aynı zamanda bu bağlamları etkilediği savunulmaktadır (Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu ve Cemalcılar, 2010; Cook ve Kilmer, 2010). Bu bağlamlardan bazıları yakın (ör. aile, çevre, öğretmenler ve akranlar gibi) yani çocukla doğrudan etkileşim halinde ve çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen; bazıları ise uzak (ör. komşuların özellikleri, toplum, sosyo-kültürel durum gibi) diğer bir deyişle çocukla birebir etkileşim halinde olmayan ama çocukla birebir etkileşim halinde olan daha yakın bağlamları etkileyerek dolaylı olarak çocuğun gelişimini etkileyen bağlamlardır (Cook ve Kilmer, 2010). Bu kurama göre biyosistemi oluşturan çocuğun en yakınında olan *mikrosistem*, çocuğun doğrudan etkileşimde olduğu aile, okul çevresi ve arkadaş grubunu temsil etmektedir. Bu sistem içindeki bireyler çocuğu doğrudan etkiler ve çocuk da sistemin diğer üyeleri üzerinde karşılıklı bir etki ortaya koyar (Odom, 2016).

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin çift yönlü/karşılıklı olduğunu savunan bir diğer yaklaşım transaksyonel model (Sameroff ve Chandler, 1975) ise çocuğun gelişiminde, çocuğun ailesi ve sosyal bağlamlarla kurduğu dinamik etkileşimin etkili olduğunu öne sürmektedir (akt., Santhanam, 2014). Ebeveynler erken dönemlerde çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan bağlamlar ve çocuk arasında bir köprü görevi yüklenirken, çocuklarda başından beri etkileşime girdikleri sosyal bağlamlardan deneyimler oluşturmak için çalışmaktadırlar. Yani aslında pasif olduğunu düşünülen çocuklar aksine kendi çevrelerini oluşturarak gelişmelerinde ve çevrelerinden onlara gelen cevaplar üzerinde aktif rol oynarlar. Bir başka deyişle Mclean'a (1990) göre Şekil 1'de de görselleştirildiği gibi çocuğun cevapları veya davranışları daha sonra ebeveynden gelecek cevaplar için hem bir ön uyarı hem de bir sonuç olarak görev yapmaktadır. Kısaca transaksyonel model çocuğun özellikleri ve ebeveynin davranışlarının ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini ve dolayısıyla çocuğun başta iletişim gelişimi olmak üzere tüm gelişimini nasıl etkilediğini açıklamaktadır.



Şekil 1. Transaksyonel Model

Ebeveyn-çocuk etkileşimi her ne kadar aynı kuramsal temellerden gelse de etkileşim örüntüsü transaksyonel modelin de vurguladığı gibi her ebeveyn-çocuk çiftinin özellikleri doğrultusunda sergiledikleri etkileşim davranışlarına göre farklılaşmaktadır. Özellikle gelişim geriliği olan çocuklar ve ebeveynleri arasındaki etkileşimlerde aktif olan ebeveynin sergilediği etkileşim davranışları, çocukların gelişiminde etkili olması nedeniyle alanyazında ön plana çıkmaktadır.

1.3.2. Ebeveyn Etkileşim Davranışları

Ebeveyn-çocuk etkileşiminin özellikle içerisinde OSB olan çocukların da yer aldığı gelişim yetersizliği olan çocukların gelişiminde etkili olduğunun belirlenmesinin ardından araştırmacılar, ebeveyn-çocuk etkileşim yapısını ve ebeveyn etkileşim davranışlarını daha yakından incelemeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda ebeveyn-çocuk etkileşiminin hangi ebeveyn etkileşim davranışlarını içerdiği, nitelikli bir ebeveyn-çocuk etkileşiminde hangi etkileşim davranışlarının bulunduğu ve çocukların gelişimleri üzerinde etkili olan etkileşim davranışlarının hangileri olduğu üzerine araştırmalar yapılarak, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine odaklanan ebeveyn aracılı müdahale programları için temel oluşturulmuştur.

Çocukların gelişimi üzerinde etkili olan ebeveyn-çocuk etkileşiminin örüntüsü daha önce de ifade edildiği gibi her ebeveyn-çocuk çiftinin bireysel özelliklerine göre değişmekte ve böylece bir dizi etkileşim davranışı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla kişisel boyutu çok fazla olan ebeveyn-çocuk etkileşimini tek bir kalıba sığdırmak mümkün olmamakta (Sarica, 2014) ve çok boyutlu olarak incelenmektedir. Bu doğrultuda ebeveyn-çocuk etkileşiminde çocukların gelişimi üzerinde hem olumlu hem olumsuz hem de olumlu ve olumsuz etkisi olduğu belirlenen çok sayıda ebeveyn etkileşim davranışı bulunmaktadır (Halle, Anderson, Blasberg, Chrisler ve Simkin, 2011; Mahoney ve Nam, 2011). Olumlu etkileşim davranışları arasında yer alan yanıtlayıcılık (Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney, Finger ve Powell, 1985), duyarlılık (Feldman, Eidelman ve Rotenberg, 2004; Gartstein, Crawford ve Robertson, 2008; Landry, Smith, Swank, Assel ve Vellet, 2001; Moore, Saylor ve Boyce, 1998; Stams, Juffer ve Van IJzendoorn, 2002), sıcaklık (Steelman, Assel, Swank, Smith ve Landry, 2002), dil ve bilişsel uyarım (Fuligni, Han ve Brooks-Gunn, 2004; Hurtado, Marchman ve Fernald, 2008), koşulluluk (Paavola, Kunnari ve Moilanen, 2005), pozitif etki (Forbes, Cohn, Allen ve Lewinsohn, 2004), girişimleri destekleme/sürdürme (Landry, Smith, Miller-Loncar ve Swank, 1997; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001) ve karşılıklılık (Beckwith ve Rodning, 1996; Kochanska ve Murray, 2000; Kochanska, Furman, Aksan ve Dunbar, 2005) çocukların bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi ile pozitif ilişkilidir. Hem olumlu hem de olumsuz ebeveyn etkileşim davranışı olan yönlendirmenin ise çocukların dil ve bilişsel gelişimi ile pozitif (Akhtar, Dunham ve Dunham, 1991; Barnes, Gutfreund, Satterly ve Wells, 1983) ve negatif (Hampson ve

Nelson, 1993; Mahoney ve Neville-Smith, 1996; Marfo,1992; Tomasello ve Farrar, 1986; Yoder ve Kaiser, 1989) ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra herhangi bir ilişkisi olmadığını (Carpenter ve diğ., 1998; Hoff ve Naigles, 2002; Tomasello ve Todd, 1983) öne süren çalışmalar da bulunmaktadır. Son olarak olumsuz etkileşim davranışlarından etkileşimde bulunmama (Ryan, Martin, Brooks-Gunn, 2006; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamb, 2004) ve yeniden yönlendirmenin (Ispe ve diğ., 2004) ise çocukların gelişimini olumsuz etkilediği rapor edilmektedir. Bahsedilen araştırmalar normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocukları da kapsamaktadır.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminde çok sayıda etkileşim davranışı bulunmasına rağmen yanıtlayıcılık birkaç sebepten dolayı daha ön plana çıkmaktadır. Öncelikle yanıtlayıcılık çocuk eylemi, ebeveynlerin bu eylemlere yanıtı ve bu yanıtların çocuk gelişimdeki etkisini içeren çocuk ve ebeveyn arasındaki günlük değişimlerde tekrarlanan üç temel bileşeni yansıtmaktadır (Bornstein, Tamis-LeMonda; Hahn ve Haynes, 2008). İkincisi yanıtlayıcılık, dünya çapında ebeveynlerin ortak özelliğidir ve bağlamlar arası genellenebilir (Bornstein ve diğ., 2008). Son olarak yanıtlayıcı olan ebeveynler, duygusal güvenlik, sosyallik, sembolik yeterlilik, sözel yetenek ve entellektüel başarı da dahil olmak üzere önemli gelişimsel çıktıları desteklemektedirler (Bornstein ve diğ., 2008).

1.3.2.1. Yanıtlayıcılık Nedir?

Son yıllarda çocuk gelişiminde en büyük etkiye sahip olduğu öne sürülen ebeveyn etkileşim davranışlarından yanıtlayıcılık üzerine çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda yanıtlayıcılık ile ilgili dikkat çekici nokta, yanıtlayıcılığın aynı isimle tanımlanmasına rağmen kendi içerisinde büyük değişkenlik göstermesidir (Mahoney ve Nam, 2011). Örneğin bazı araştırmalar, yanıtlayıcılığı sadece ebeveynlerin verdiği cevapların sıklığı olarak değerlendirerek niteliğini dikkate almamıştır. Bu durum yanıtlama sıklığı açısından benzer olan iki farklı ebeveynin neyi, nasıl yanıtladığına dair bilgi vermemektedir. Başka bir deyişle, her ne kadar iki ebeveyn aynı oranda yanıtlayıcı olsada yanıtladıkları eylemler ve yanıtlama şekilleri açısından farklılaşabilmektedirler (Paavola, 2006). Bu yüzden araştırmacılar tarafından yanıtlayıcılığın çok boyutlu ele alınması önerilmekte (Tamis-LeMonda ve diğ., 2001) ve yanıtlayıcılıkla ilgili daha detaylı bilgi vermek için yanıtlayıcılığın niteliğinin

değerlendirilmesinde farklı ölçümler ve prosedürler kullanılmaktadır. Dolayısıyla yanıtlayıcılık, içerisinde *duyarlılık, koşulluluk, karşılıklılık, pozitif etki, girişimleri destekleme/sürdürme, katılım ve dil ve bilişsel uyarım* gibi diğer birçok etkileşim davranışını içeren şemsiye bir terim haline gelmiştir. Bu doğrultuda yanıtlayıcılık en kapsamlı tanımıyla, çocukların keşif, iletişim ve huzursuzluk bildiren eylemlerine ve ayrıca ilgisine yönelik anında verilen, bağlamla ilişkili, duygusal olarak olumlu, etkileşimi sürdüren ve çocuğun gelişim düzeyine uygun sözel ve sözel olmayan cevapları içermektedir (Biringen, Matheny, Bretherton, Renouf, ve Sherman, 2000; Bornstein ve diğ., 2008; Landry, Smith ve Swank, 2006; Ruble, McDuffie, King ve Lorenz, 2008; Steelman ve diğ., 2002; Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014). Yanıtlayıcılığın özelliği, çocuğun dikkat odağını izleme ve çocuğun oyun veya iletişim eylemlerine yönelik anında verilen yanıtlardır (Bornstein ve diğ., 2008; Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013a).

İçerisinde birçok etkileşim davranışını bulunduran çok boyutlu yanıtlayıcılığın çocuğun bazı gelişim dönemlerinde bazı becerileri üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Bornstein ve Tamis-LeMonda, 1997). Nitekim daha önce de bahsedildiği gibi yanıtlayıcılıkta yer alan etkileşim davranışlarından birçoğunun çocukların iletişim, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimi üzerinde hafif-orta düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir (Mahoney ve Nam, 2011). Ayrıca yanıtlayıcılığın bazı boyutlarının belirli gelişim alanları üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Örneğin sosyal iletişim gelişiminde koşullu (McDuffie ve Yoder, 2010; Paavola ve diğ., 2005; Siller ve Sigman, 2002, 2008; Yoder ve Warren, 1999), girişimleri destekleyen/sürdüren (Landry ve diğ., 1997; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001), karşılıklı (Beckwith ve Rodning, 1996) sözel yanıtlayıcılığın daha etkili olduğu rapor edilmektedir. Sosyal iletişim dolayısıyla sosyal etkileşim üzerinde etkili olan ebeveyn yanıtlayıcılığının özelliklerinin daha iyi anlaşılmasında koşullu, girişimleri destekleyen/sürdüren ve karşılıklı etkileşim davranışlarının açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yanıtlayıcılığın *koşulluluk boyutu* çocuğun amaçlı iletişim eylemlerine bağlı veya çocuğun ilgisini izleyen anında sunulan uygun cevapları ifade etmektedir (Halle ve diğ., 2011). Daha çok çocuk odaklı olan koşulluluk boyutunda, ebeveynin yanıtlayıcı olabilmesi için çocuğun iletişim eylemleri veya nesne/eylem katılımı başlatması gerekir. Dolayısıyla ebeveynlerin koşullu cevap sayısı çocukların başlattığı iletişim eylemlerinin

ve nesne/eylem katılımının sıklığı ile yakından ilişkilidir. Yani çocuk ne kadar çok iletişim eylemi ve nesne/eylem katılımı başlatırsa ebeveyn de teoride o kadar çok yanıtlayıcı olmaktadır.

Yanıtlayıcılığın bir diğer boyutu *girişimleri sürdürme/destekleme* çocuğa fiziksel veya görsel olarak etkileşimde olduğu gönderge yani çocuğun ilgilendiği herhangi bir nesne, kişi, olay, eşya veya yiyecek ile ilgili yeniden yönlendirme yapmadan seçim yapma stratejileri (sormak, öneri vermek veya yorumlamak gibi) sunma, çocuğun kendini yönlendirmesine izin verme ve oyuncakları keşfetmede onun ilgisi başka bir deyişle nesne/eylem katılımını izlemeyi ifade etmektedir (Halle ve diğ., 2011). Son olarak *karşılıklılık boyutu* ise ebeveyn ve çocuk arasında değişen sözel, motor veya duygusal çoklu cevapları, birlikte oynamayı içermektedir (Halle ve diğ., 2011). Bu boyutta ebeveynin sözel yanıtları alanyazında daha ön plana çıkmaktadır.

Genel olarak yanıtlayıcılık için tanımlanan çok boyutlu, modüler ve özgül yapı, evrensel olarak tüm ebeveynlerde görülsede (Bornstein ve diğ., 2008), ebeveynlerin yanıtladıkları çocuk davranışları, çocuk davranışlarını yanıtlama sıklığı ve türü her ebeveyn-çocuk çiftinde çocuğa ve ebeveyne ait bazı özelliklere bağlı olarak farklılaşmaktadır.

1.3.2.2. Yanıtlayıcılık Üzerinde Etkili Olan Çocuk ve Ebeveyn Özellikleri

Her ne kadar ebeveyn-çocuk etkileşiminde ebeveynlerin daha baskın bir rol oynadığı düşünülse de (Mahoney ve Perales, 2005) yanıtlayıcılık kavram olarak çocuk odaklıdır (Hartford, 2010) ve sonuç olarak ebeveyn ile çocuk arasındaki yanıtlayıcılığın kökeninde hem çocuğun iletişim için seçtiği işaretler hem de ebeveynin bu işaretlere yönelik etkileşimi bulunur (Tamis-LeMonda ve diğ., 2001). Bu nedenle yanıtlayıcılık üzerinde çevresel faktörlerin yanında hem çocuğa hem de ebeveyne ait karakteristik özellikler ve nitelikler etkili olmaktadır. Bu bölümde ebeveyn yanıtlayıcılığı üzerinde etkili olan çocuklara ve ebeveynlere ait genel özelliklerden ve OSB olan çocukların özelliklerinin yanıtlayıcılık üzerindeki etkisinden bahsedilecektir.

1.3.2.2.1. Yanıtlayıcılıkta çocuğa ilişkin özelliklerin rolü.

Yanıtlayıcılık üzerinde etkili olan çocuğa ilişkin özellikler arasında mizaç, gelişim geriliği, uyumsuz davranışlar, sağlık sorunları ve gelişim yetersizliği

bulunmaktadır (World Health Organization/WHO, 2004). Çocukların doğuştan getirdiği ve çevresel faktörler tarafından şekillenen mizaç, potansiyel olarak yanıtlayıcılığı etkilerken aynı zamanda yanıtlayıcılıktan da etkilenmektedir (Ganiban, Ulbricht, Saudino, Reiss ve Neiderhiser, 2011). Mizacın ebeveyn yanıtlayıcılığını nasıl etkilediği üzerine yapılan çalışmalarda, çocuklarda artan sinirliliğin yanıtlayıcılığı azalttığı, altı aylıkken çocukların huzursuzluk ve zorluklarının ebeveynlerin öz yeterliliğini azalttığı ve bu nedenle yanıtlayıcılığın da azaldığı belirlenmiştir (Crockenberg, 1981; Gross ve Tucker, 1994).

Yanıtlayıcılık ile yüksek düzeyde ilişkili olan bir diğer özellik ise çocuğun gelişim ve becerilerdeki yeterlilik düzeyidir (Baumwell, Tamis-LeMonda ve Bornstein, 1997; Mahoney ve Robinson, 1992). Çocukların sahip olduğu beceriler, ebeveyn-çocuk etkileşim bağlamını farklılaştırarak ebeveynlerin etkileşim davranışlarının türünü ve sıklığını değiştirebilmektedir. Gelişim yetersizliği olan çocuklarda sosyal etkileşim eksikliği, sosyal bilişsel sınırlılıklar, tutarsızlık, ebeveynlere cevap vermede gecikme, duyuşsal uyarılara aşırı hassasiyet ve uyumsuz davranışların yetersizliği bu bireylerin davranışlarının ve iletişim eylemlerinin sıklığını azaltmakla beraber var olan iletişim eylemlerinin anlaşılabilirliğini de zorlaştırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı gelişim yetersizliği olan çocuk annelerinin normal gelişim gösteren çocuk annelerine oranla daha fazla yönlendirici, sınırlandırıcı ve daha az yanıtlayıcı oldukları belirlenmiştir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Mahoney ve Robenalt, 1986; Mahoney, Fors ve Wood, 1990; Marfo, 1992; Topbaş, Maviş ve Özdemir, 2003). Bunun yanı sıra bir grup araştırmacı gelişim geriliği olan çocuk ebeveynlerinin dil girdisi karmaşıklık düzeyinin (ortalama sözcük uzunluğu, sözcük çeşitliliği ve gramer karmaşıklığı gibi) de krolonojik yaşa göre eşleştirilen normal gelişim gösteren çocuk annelerinden daha düşük olduğunu rapor etmektedir (Buium, Rynders ve Turnure, 1974). Ancak gelişim geriliği olan çocuk ebeveynlerinin dil girdisi verme veya yanıtlayıcılık açısından normal gelişim gösteren çocuk annelerinden farklı olmasının etkileşim niteliğinin yetersizliğinden mi yoksa gelişimgeriliği olan çocuk annelerinin çocuklarının etkileşim davranışlarına/gelişim düzeylerine uygun uyarlamalar yapmalarından mı kaynaklı olduğu bir tartışma konusu haline gelmiştir. Şunu belirtmek gerekir ki, henüz gelişim geriliği olan çocuk annelerinin ebeveynlik tarzı veya davranışı olarak normal gelişim gösteren çocuk annelerinden daha yetersiz olduğunu gösteren herhangi bir bulguya rastlanmamaktadır (Santhanam, 2014). Gelişim geriliği olan çocukları, normal gelişim gösteren çocuklarla

gelişimsel düzeye (gelişim, zeka veya dil yaşı gibi) göre eşleştiren çalışma bulgularında aslında bu iki grubun çocuklarına yönelttikleri dil girdisinin niteliği ve yapısı açısından farklılaşmadığı ancak gelişim geriliği olan çocuk ebeveynlerinin daha az yanıtlayıcı, daha çok yönlendirici olduğu belirlenmiştir (akt., Mahoney ve Nam, 2011). Landry ve diğerleri tarafından daha yakın bir zamanda yapılan çalışmada da gelişim geriliği açısından risk altında olan çocuk ebeveynlerinin dilsel girdilerinin ve davranışlarının normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri ile benzer olduğu belirlenmiştir (Landry, Taylor, Guttentag ve Smith, 2008).

Şu bir gerçek ki normal gelişim gösteren veya gelişim geriliği veya yetersizliği olan akranlarına oranla daha az sosyal etkileşime giren veya başlatan, başkası tarafından başlatılan sosyal iletişimi reddeden veya önemsemeyen, ortak dikkat başlatma ve yanıtlamada önemli sınırlılıkları olan, yanıtlayıcılıkları az olan (Adamson, McArthur, Markov, Dunbar ve Bakeman, 2001; Bruinsma, Koegel ve Koegel, 2004; Dawson ve diğ., 2004; Grossman, Carter ve Volkmar, 1997; Jackson ve diğ., 2003; Van Ijzendoorn ve diğ., 2007), davranışlarının ve iletişim eylemlerinin anlaşılabilirliği düşük olan ve bütün bu nedenlerden dolayı daha zor bir mizaca sahip olduğu düşünülen (Bostrom, Broberg ve Bodin, 2011) OSB olan çocukların özelliklerinin ebeveynlerinin yanıtlayıcılığını nasıl etkilediği bir merak konusudur.

OSB olan çocuklarda görülen sınırlı sosyal iletişim becerileri ebeveyn ve çocuk arasındaki günlük etkileşim örüntüsünü önemli düzeyde etkilemektedir. Örneğin, Dawson, Hill, Spencer, Galpert ve Watson (1990) tarafından yapılan çalışmadan yola çıkarak OSB olan çocukların duyguları ifade etmedeki yetersizliklerinin, ebeveyn yanıtlarındaki duygusal etki üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada, OSB olan çocuk annelerinin çocuklarının gülmelerine karşılık vermiş olduğu yanıtlarda normal gelişim gösteren çocuk annelerine oranla daha az gülümsemenin yer aldığı belirlenmiştir (Dawson ve diğ., 1990). Ayrıca OSB olan çocukların sosyal ve iletişim ipuçlarının belirgin olmamasının ebeveyn yanıtlarındaki karşılıklılığı azalttığı ve yönergeleri artırdığı belirlenmiştir (Siller ve Sigman, 2008). Bunun yanı sıra OSB olan çocuklardaki bilişsel ve dilsel yetersizlikler (Warren ve Brady, 2007) ve otizm belirtilerin şiddeti bu çocukların yüksek düzeyde yanıtlayıcılık almasını engelleyebilmektedir. Sözel olmayan OSB olan çocuk ebeveynlerin konuşan OSB olan çocuk ebeveynlerinden daha az yanıtlayıcı, daha çok yönlendirici olduğu ve etkinlik

başlatmada daha çok zaman harcadığı belirlenmiştir (Kasari, Sigman, Mundy ve Yirmiye, 1988; Konstantareas, Zajdeman, Homatidis ve McCabe, 1988). Buna ek olarak otizm belirtilerinin şiddeti artıkça yanıtlayıcılık oranının azaldığı rapor edilmiştir (Beurkens, Hobson ve Hobson, 2013).

OSB olan çocukların bazı özellikleri yanıtlayıcılığın türünü ve sıklığını etkilemekle beraber OSB olan çocuk annelerinin normal gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan çocuk anneleri ile eşit sayıda etkileşim başlattığı ve onlar kadar yanıtlayıcı ve duyarlı olduğu da var olan bulgular arasındadır (Doussard-Roosevelt, Joe, Bahzenova ve Porges, 2003; Van Ijzendoorn ve diğ., 2007). Hatta OSB olan çocuk annelerinin çocukları ile daha fazla etkileşime geçmek ve daha fazla yanıtlayıcı olmak için çocuklarına daha yakın olduğu, daha yoğun davranışlar içeren oyunları (gıdıklama, itmeli-kalkmalı oyunlar gibi) tercih ettiği, daha aktif davrandığı, dikkatlerini çekmek için daha çok sözel ve sözel olmayan ipuçları kullandığı, çocuklarının etkinlikte daha uzun süre kalması için daha çok fiziksel yakınlık gösterdiği belirlenmiştir (Doussard-Roosevelt ve diğ., 2003; Lemanek, Stone ve Fishel, 1993; Meirsschaut, Roeyers ve Warreyn, 2011; Spiker, Boyce ve Boyce, 2002). Ebeveynlerin sergilemiş oldukları bu eğilim onların bazen daha fazla yönlendirici, bazen de zorlayıcı (intrusive) olmasına neden olabilmektedir.

Kısaca, OSB olma durumu potansiyel olarak yanıtlayıcılığın niceliğini ve niteliğini etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca OSB olan çocuk annelerinin doğası gereği daha az yanıtlayıcı olmadığı fakat çocuklarının özelliklerinden, davranışlarından ve eğilimlerinden etkilendiği ifade edilebilir. Ancak en önemlisi, ebeveyn davranışlarında etkili olan özelliklere bakılmaksızın ebeveynlerin, iletişim ve davranışlarını çocuklarının gelişim düzeylerini dikkate alarak düzenleyebildiği (Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2008) başka bir ifadeyle yanıtlayıcılığın *dil ve bilişsel uyarım* boyutuna bağlı kaldıkları görülmektedir.

1.3.2.2.2. Yanıtlayıcılıkta ebeveyne ilişkin özelliklerin rolü.

Çocukların özellikleri dışında ebeveyn özellikleri de yanıtlayıcılık ve diğer tüm etkileşim davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Yanıtlayıcılık üzerinde etkili olan ebeveyne ait özellikler arasında duygusal durum, eğitsel ve kültürel farklılıklar, depresyon ve stres düzeyi, öz yeterlilik algısı, medeni hal, sağlık durumu, sosyal destek

düzeyi, sosyo-ekonomik durum, aile sistemi ve ebeveynin çocuğun davranışlarını algılama düzeyi yer almaktadır (Field, 1992; Hastings ve Brown, 2002; Hoppes ve Harris, 1990; Lojkasek, Goldberg, Marcovich ve MacGregor, 1990; Murphy, Christian, Caplin ve Young, 2007; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski ve Chapman, 1985; Richman, Miller ve LeVine, 1992; Wheeler, Hatton, Reichardt ve Bailey, 2007). Ayrıca OSB olan çocuk anneleri çocuklarına uygun program bulma, çocuklarının geleceği, güvenliği, sağlığı, akademik ve sosyal becerileri, problem davranışları konusundaki endişeleri onların stres ve kaygı düzeyini artırmaktadır (Meadan, Halle ve Ebata, 2010). Ebeveynlerin sahip olduğu bu stres düzeyi ebeveyn yanıtlayıcılığını baskılamakta (Rao ve Beidel, 2009) yönlendirici veya yeniden yönlendirici etkileşim davranışlarını artırmaktadır. Bu noktada ebeveyn yanıtlayıcılığı anlatılırken sıklıkla ifade edilen diğer ebeveyn etkileşim davranışlarından yönlendirme ve yeniden yönlendirme için ayrı bir başlık açılmasının yanıtlayıcılığın ayırt edilebilirliği için faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.3.3. Yönlendirme ve Yeniden Yönlendirme

Bazen yanıtlayıcılık içerisinde bir alt boyut olarak yer alan, bazen de ayrı bir etkileşim davranışı olarak nitelendirilen ve alanyazında çocukların gelişimi üzerindeki etkisi açısından tartışma konusu olan yönlendirmeler, çocuklardaki sınırlılıklarla birebir ilişkilidir. Farklı gelişim yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin normal gelişim gösteren çocuk ebeveynleri ile karşılaştırıldığı çalışmalarda, gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin daha çok yönlendirici hatta zorlayıcı olduğu belirlenmiştir (Hetzroni, 2012; Kasari ve diğ., 1988; Kim ve Mahoney, 2004; Marfo, 1990; Siller ve Sigman, 2002). Peki, bu durum neden kaynaklanmaktadır?

Ebeveynlerin neden yönlendirici oldukları çocuk odaklı ve öğretimsel amaçlı teoriler kapsamında açıklanmaktadır (Hanzlik ve Stevenson, 1986). Öğretimsel amaçlı teorilere göre ebeveynler, çocuklarına farklı yollarla bir şeyler öğretmek, onları motive etmek, davranışlarını şekillendirmek ve daha zor becerileri öğretmek adına daha fazla yönlendirici olmaktadır. Çocuk odaklı teoriler ise gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocuk annelerinin daha çok yönlendirici olmasının sebebi olarak gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocukların etkileşimde pasif olmalarını ve uyumsuz davranışlarının olmasını göstermektedir. Bu yaklaşıma göre ebeveynler, pasif olan çocuklarının gelişimi için fırsatlar oluşturmak ve çocuklarının katılımını artırmak için

daha fazla yönlendirici olmak zorunda kalmaktadırlar (Landry ve diğ., 2008; Marfo, 1992; Spiker ve diğ., 2002).

Söz konusu olan sosyal iletişim becerilerinin gelişimi olunca yine yönlendirici iletişime yönelik tartışmalı konular ortaya çıkmaktadır. Tartışmalardan biri yönergelerin doğrudan yetişkinin çocuğun ilgisini göndergeye yönelterek sözcük/eylem ile nesne/olay arasındaki ilişkiyi kurmasında çocuklara yardımcı olması ayrıca daha fazla dil girdisi vererek çocukların aktif iletişimlerini desteklemesi nedeniyle dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olabileceği yönündedir (Mahoney ve Neville-Smith, 1996). Nitekim bazı araştırmalarda ebeveyn yönlendirmesi ve dil gelişimi arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Akhtar ve diğ., 1991; Barnes ve diğ., 1983). Diğer tartışma ise iletişim temelli modelleri dayanarak yönergelerin aslında karşılıklı ve birbirini yanıtlayıcı, destekleyici tarzda olması gereken etkileşim yapısını bozduğunu ayrıca yanıtlayıcılık ile yönlendirme arasında negatif ilişki olduğunu ve yönlendirmelerin çocuğun bilişsel ve dil gelişimini engellediğini (Mahoney ve Neville-Smith, 1996; Marfo,1992) bulgulayan çalışmaların yer aldığını belirterek dil gelişiminde minimum düzeyde kullanılması gerektiğini öne sürmektedir. Böylece ebeveynler yönlendirmelerini azaltarak çocuklarının iletişim girişimlerini daha fazla yanıtlayacaktır (Mahoney ve Neville-Smith, 1996). Alanyazında yönlendirmelerin dil gelişimiyle negatif ilişkili olduğunu (Hampson ve Nelson, 1993; Tomasello ve Farrar, 1986; Yoder ve Kaiser, 1989) gösteren çalışmaların yanı sıra herhangi bir ilişki olmadığını (Carpenter ve diğ., 1998; Hoff ve Naigles, 2002; Tomasello ve Todd, 1983) gösteren çalışmalar da yer almaktadır.

McCathren, Yoder ve Warren (1995), yönlendirmelere ilişkin farklı bulgular elde edilmesinin nedeninin yönlendirmenin farklı çeşitleri ve işlevleri olmasından kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Örneğin Pine (1992) çalışmasında yönlendirmeleri işlevlerine göre *davranışsal yönlendirme*, *öğretici ipuçları*, *bilgi isteme*, *dikkati yönlendirme*, *çevreyi tanımlama* ve *geri dönüt* olarak sınıflandırmış ve davranışsal yönlendirme ile dikkati yönlendirme arasında ilişki olmadığını belirleyerek yönlendirmeleri *dikkat* ve *davranış* ile ilişkili olarak ikiye ayırmıştır. Pine'nin çalışmasını temel alan Hoff ve Naigles (2002) araştırmalarında iki kategoride yer alan yönlendirmeleri tek grupta ele almış ve sonuç olarak yönlendirmeler ile sözcük dağarcığı arasında ilişki bulamamışlardır. Bu bulgu, diğer bir grup araştırmacı

tarafından da desteklenmektedir (ör. Tamis-LeMonda, Bornstein, Kahana-Kalman, Baumwell ve Cyphers, 1998; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001). Bazı araştırmalarda ise yönlendirmelerin sözcük dağarcığı ile negatif yönde ilişkili olduğu rapor edilmektedir (Akhtar ve diğ., 1991; Masur, Flynn ve Eichorst, 2005).

Yönlendirmenin dil ile ilişkili olmadığını veya negatif ilişkili olduğunu belirten çalışmalar incelendiğinde, yönlendirme kavramının aslında çocuğun var olan ilgisi ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Daha açık ifadeyle bu tarz yönlendirmelerde çocuk ilgi odağındaki nesne/eylemden uzaklaştırılarak ya da herhangi bir nesne/eyleme ilgisi olmadığı zaman bir nesne/eylem tanıtılarak yeniden yönlendirilir. Örneğin oyuncak bebeğe mama yediren bir çocuğa “Bak bende top var.” diyen ebeveyn çocuğun dikkatini, yine aynı örnekte “Hadi arabayı sür.” diyen ebeveyn çocuğun davranışını yeniden yönlendirmiş olmaktadır. Alanyazında bu tarz çocuğun ilgisini izlemeyen yönergeler, *zorlayıcı* ve *yeniden yönlendirici* olarak tanımlanmakta (Haebig ve diğ., 2013a; 2013b; Warren ve diğ., 2010) ve *dikkati* ve *davranışı* yeniden yönlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır (Walton ve Ingersoll, 2015). Sonuç olarak hem dikkati hem de davranışı yeniden yönlendirmenin dil gelişimi ile pozitif ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010).

Bazı araştırmacılar, çocuğun ilgisini izlemeyen/yeniden yönlendiren/zorlayıcı yönergelerin dil ile negatif ilişkili olmasının beklendik bir durum olduğunu çünkü ilgisini yeniden yönlendiren veya ilgisi olmayan bir duruma yönelen çocukların daha çok çaba sarf ettiğini ve dikkatini yetişkinin dikkati ile yönlendirilen duruma paylaşmak zorunda kaldıklarını ve bu yüzden de dil öğrenmek için daha az kaynak kullandığını başka bir ifadeyle sözcük ile gönderge arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlandıklarını öne sürmektedir (Akhtar ve diğ., 1991; Tomasello ve Farrar, 1986). Bazı araştırmacılar ise çocuğun dikkatini başka yöne çeken yönlendirmenin etkileşimi sürdürmede ve bu nedenle sözcük dağarcığını geliştirmede de etkili olabileceğini savunmaktadırlar (Barnes ve diğ., 1983; Landry ve Chapiesky, 1989). Yeniden yönlendirmelere ilişkin farklı görüşler ve bulgular olmakla beraber OSB olan çocukların özelliklerinden dolayı ebeveynlerinin hem normal gelişim gösteren hem de diğer gelişim geriliği olan çocuk ebeveynlerinden daha fazla yönlendirici ve davranış düzenleyici olduğu bilinmektedir (Kasari ve diğ., 1988).

Bir grup araştırmacı ise yönlendirme ve dil arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalarda yönlendirme, *ocuğun ilgisini izleyen* yani *destekleyici* yönergeleri ifade etmektedir. Bu tarz yönergelerde çocuğun ilgi odağı değiştirilmeden örneğin bir önceki örneğe geri dönersek oyuncak bebeğe mama yediren bir ocuğa “Hadi bebeği yatıralım.” diyen anne çocuğun ilgi odağındaki gönderge ile davranışsal bir istekte bulunarak veya “Bebek ne yapıyor?” diyen bir ebeveyn dilsel istekte bulunarak çocuğun ilgisini izleyerek ilgi odağını desteklemiş olur. Bu doğrultuda alanyazında destekleyici yönergeler *dilsel istek* ve *davranışsal istek bildiren* olarak birbirinden ayrılarak incelenmiştir (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; Walton ve Ingersoll, 2015;). Araştırmalarda hem dilsel hem de davranışsal istek bildiren yönergelerin dil gelişimde etkili olduğu belirlenmiştir (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010; Walton ve Ingersoll, 2015). Sonuç olarak yeniden yönlendirmeler yanıtlayıcılık altında ele alınmakla beraber yanıtlayıcılıkla negatif ilişkili iken destekleyici yönergeler yanıtlayıcılıkla pozitif ilişkilidir.

Bu çalışmada ebeveyn yanıtlarının çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun gelişimindeki etkisi incelenmektedir. Bu bölüme kadar ebeveyn yanıtlayıcılığının ne olduğu ve özellikleri hakkında ayrıntılı bilgiler verildiği için bundan sonraki bölümlerde yanıtlayıcılığın söz öncesi becerilerin gelişimi üzerindeki etkisinden bahsedilmektedir.

1.4. Amaçlı İletişim Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü

Piaget’in öncüsü olduğu gelişimsel teori, amaçlı iletişimin başlamasında bilişsel değişimlerin önemli rolü olduğunu savunan hipotezlerin kaynağı olmuştur. Bu hipotezlere göre çocuklarda amaçlı iletişimin ortaya çıkmasında nesne devamlılığı ve araç-sonuç ilişkinin kazanılması etkili olmaktadır. Özellikle araç-sonuç ilişkisine vurgu yapan araç kullanım hipotezi, ilk yılın son döneminde kazanılan amaçlı iletişimin başlamasını açıklamada yaygın olarak kabul edilmektedir (Reddy, 1999). Ancak bazı araştırmacılar genel olarak davranış düzenleme amaçlı iletişimi açıklayan araç-sonuç hipotezini kabul etmekle beraber, yeterli görmemektedirler. Araç kullanımı hipotezinin aksine, araç kullanımından farklı motivasyonel süreçlere ve bilişsel temellere sahip olan iletişim amaçları olduğu öne sürülmektedir. Örneğin, ocuğun deneyimlerini başka biriyle paylaşma ihtiyacını belirten yorumlama amaçlı iletişimde araç kullanımı veya istekten daha ziyade karşıdaki kişinin zihni hakkında bilgi gibi daha

karmaşık bilişsel bir süreç gerekmektedir (Reddy, 1999). Dolayısıyla sosyal bir varlık olan ve kendini çevresindeki kişilerle paylaşan çocuğun doğal çevresi ön plana çıkmaktadır (Sachs, 2001).

Transaksiyonel modelde amaçlı iletişimin ebeveyn ve çocuk arasındaki karşılıklı ve çift yönlü etkileşimler sonucunda geliştiği varsayılmaktadır (akt., McDuffie ve Yoder, 2010). Transaksiyon kelime anlamı olarak, etkileşim içinde olan iki kişinin özelliklerini ve davranışlarını birbirine göre düzenlemesini ifade etmektedir (akt., Santhanam, 2014). Ebeveyn-çocuk arasında gerçekleşen transaksiyonel değişimler gelişim boyunca devam etmektedir (Santhanam, 2014). Şekil 2’de gösterildiği gibi transaksiyonel süreçte birbiriyle ilişkili üç bağlam olduğunu öne sürmektedir. Bunlar ebeveynin cevabını etkileyen çocuğun özellikleri, ebeveynin cevaplarından etkilenen çocuk davranışları ve çocukların davranışları sonucunda oluşan çocuk gelişimidir (akt., Santhanam, 2014). Bu sistematik süreci daha iyi anlamak adına bir örnek vermek gerekirse, söz öncesi dönemde olan bir çocuğun yetişemediği bir oyuncacı almak için oyuncacı işaret edip ebeveyne bakması ve ebeveynin çocuğun bu iletişim eylemindeki amacı yorumlayıp anında uygun yanıt vermesi (ör. oyuncacı çocuğa vermesi veya “Oyuncağı istiyorsun.” demesi gibi) çocuğun iletişim gelişimini desteklemektedir. Eğer çocuk, ebeveynin etkileşim tarzında değişiklik oluşturamazsa veya ebeveyn çocukta davranış değişikliği oluşturamazsa transaksiyon oluşamaz. Başarısız transaksiyonlar ya ebeveynin çocuğun sosyal ve iletişim sinyallerine cevap vermediği, anlamadığı ya da çocuğun ebeveynin iletişim girişimlerine cevap vermediği durumlarda gözlemlenmektedir (Santhanam, 2014).



Şekil 2. İletişim Gelişiminde Transaksiyonel Model

Yaşamın ilk yıllarında başlayan transaksiyonel değişimler, bir yandan sosyal iletişim alanlarındaki hızlı gelişim için temel oluştururken diğer yandan yaşamın ilk iki yılı içinde amaçlı iletişim öncesi aşamadan amaçlı iletişime ve söz öncesi dönemden dile geçişte önemli rol oynamaktadır.

İletişim gelişimini dört evrede açıklayan transaksiyonel modelin ilk iki evresi amaçlı iletişim öncesi aşamadan amaçlı iletişime geçişi yani amaçlı iletişim gelişimini kapsamaktadır. Transaksiyonel modele göre 0-3 aylar arasında yaşanan ve *duyarlı tepkisellik* (*reactive perlocutionary*) olarak adlandırılan ilk evrede çocukların içsel ve dışsal uyaranlara karşı davranışları refleksif olup herhangi bir mesaj yani amaç içermemektedir. Örneğin, bu dönemde bebeğin ağlamasının tek bir anlamı yoktur. Altını pisletmek, hasta olmak, acıkmak gibi birçok anlamı olabilecekken annesi “acıktı” şeklinde yorumlayabilir. Ebeveynler erken dönemde ortaya çıkan bu eylemlere iletişim amacı yükleyerek (akt., Santhanam, 2014) çocukla karşılıklı etkileşimde aktif rol alırlar (Flippin, 2010). Ayrıca sosyal etkileşimin devam etmesinde ve çocuğun amaçlı iletişim öncesi davranışları tekrar etmesinde etkili olmaktadır. 2/3-8/9 aylar arasında yaşanan *etkin tepkisellik* (*proactive perlocutionary*) evresinde ise artık çocuklar ve birincil bakıcıları yüz yüze etkileşime geçmektedirler (Flippin, 2010). İkili (diadic) etkileşim olarak da adlandırılan (Trevarthen ve Aitken, 2001) bu söz öncesi aşamada birincil bakıcı ve çocuk mimiklerini, seslerini, jestlerini kullanarak birbirlerinin hislerini ve

ilgilerini düzenlerler (Crais ve diğ., 2004). Bu evrede birincil bakıcıların görevi ses oyunları yaparak “baaa” şeklinde ses çıkaran bebeğe “baba” denmesi örneğinde olduğu gibi çocuğun kullanmış olduğu ve iletişim amacı çok belirgin olmayan seslendirmeler, mimikler, vücut hareketleri, bakış ve jestler gibi çocuğa özgü davranışları algılayıp, anlamlandırmak ve anında cevap vermektir. Bu bağlamda bebek ve birincil bakıcısı arasında erken dönemde ortaya çıkan *birincil kişiler arası (primary intersubjectivity)* farkındalık (Trevarthen ve Aitken, 2001), bebeğin amaçlı iletişim geliştirmesinde etkili olmaktadır. 8/9-12/15 aylar arasında başlayan *gelişen edimsellik (emerging illocutionary)* evresinde çocuk bilinçli olarak iletişim ortağının dikkatini çeker ve jest veya seslendirmelerle iletişim ortağına cevap verir (Elefant, 2002). Ayrıca bu dönemde daha önceki dönemde kişi-kişi arasında olan ikili etkileşime üçüncü olarak bir nesne eklenerek üçlü (triadic) etkileşim (akt., Trevarthen ve Aitken, 2001) bu doğrultuda da koordineli ortak dikkat başlar. Nesnenin katılımı ile oluşan bu yeni farkındalık *ikincil kişiler arası (secondary intersubjectivity)* farkındalık olarak adlandırılır (akt., Trevarthen ve Aitken 2001). Amaçlı iletişim ve koordineli ortak dikkatin ortaya çıktığı bu evrede çocuk iletişim eylemlerine cevap bekler ve cevap gelmediği zaman olumsuz sonuçlanan iletişim deneyimlerini yeniden düzenler (Keen, 2003). Çocuğun bu şekilde iletişimde aktif ve ısrarcı olması iletişim eylemlerindeki amacı daha da belirginleştirir. Ayrıca koordineli dikkat de çocuğun birincil bakıcısı ile kurduğu amaçlı iletişimin önemli bir göstergesi olarak kabul edilir (Yoder ve Warren, 1998). Son olarak 12/15-18/24 aylar arasında *geleneksel ve gelişen edimsellik (conventional and emerging illocutionary)* evresi başlar ve çocuklar bu evrede söz öncesi dönemden dile geçer. Çocuğun kullanmaya başladığı jest+ses birleşimleri ile tek sözcükler çocuk ve ebeveyn arasındaki iletişimin gerçek konuşmalara daha yakınlaşmasına yol açar. Bu evrede birincil bakıcılar çocuklarının konuşmalarını genişleterek veya daha karmaşık yapılar için model olarak dil öğrenimini kolaylaştırmaya çalışırlar (Flippin, 2010).

Kısacası bebekler, kendi ve başkalarının niyetlerinin farkındalığıyla donatılmış olarak dünyaya gelmezler; dilin niyetleri paylaşmak için bir araç olduğunu doğal olarak anlamazlar ve ebeveynlerinin kendi davranışlarına cevap vereceği beklentilerini barındırmazlar (Tamis-LeMonda ve diğ., 2014). İkincil kişiler arası farkındalığın günlük etkileşimler sonucunda kazanılması ile bebekler dünyaları üzerinde hareket eder, ebeveynlerine yanıt verir ve sosyal etkileşimlerin niyetini anlamaya başlarlar (Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Tafuro, 2013).

Yanıtlayıcılık genel olarak amaçlı iletişimin gelişiminde etkili olmakla beraber bireysel olarak da sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin gelişiminde etkili olduğu normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırmalarda rapor edilmektedir. OSB olan çocuklarda ise yanıtlayıcılık ile sözel olmayan amaçlı iletişim gelişimi arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara rastlanmamakla birlikte az sayıdaki araştırmada yanıtlayıcılık ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlerleyen bölümde normal gelişim gösteren ve OSB olan çocuklarda yanıtlayıcılığın sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri ve dil gelişimi üzerindeki etkisi araştırma bulguları kapsamında ele alınmaktadır. Ancak öncelikle araştırma bulgularının daha iyi anlaşılması için sosyal iletişim gelişiminde etkili olan çocuk davranışları ve yanıtlama türlerinin neler olduğu hakkında kısaca bilgi verilmektedir.

1.4.1. Sosyal İletişim Gelişiminde Rol Oynayan Çocuk Davranışları ve Ebeveyn Yanıtlama Türleri

Küçük yaştan itibaren yanıtlayıcılık ve yapılandırılmış sosyal çevrenin çocukların gelişiminde ve birincil bakıcılarının bağlama uygun davranışlarını anlamada etkili olduğu rapor edilmiştir (Bornstein ve diğ., 2008; Goldstein, Schwade ve Bornstein, 2009). Bu nedenle farklı kültürlerde ebeveynlerin çocuklarına karşı yanıtlayıcı davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir (Tamis-LeMonda ve diğ., 2014). Ancak yanıtlanan çocuk davranışları ve yanıtlama şekli kültürden kültüre hatta her ebeveyn-çocuk çiftinde farklılaşabilmektedir. Örneğin farklı iki ebeveyn den biri çocuğunun sözel eylemlerine yanıt verirken, diğeri çocuğunun keşif amaçlı girişimlerine karşı yanıtlayıcı olabilir. Ayrıca biri çocuğun etkinliklerini onaylarken diğeri yorumlayabilir (Bornstein ve diğ., 2008; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001). Bu durum yani farklı eylemlere yönelik farklı tür yanıtlayıcılık, çocukların çeşitli gelişim alanlarında değişik düzeyde etki bırakmaktadır. Nitekim çocuklara sunulan her tür yanıt, sosyal iletişim gelişiminde de aynı derecede etkili olmamaktadır. Bu nedenle sosyal iletişim becerilerinin gelişimi açısından ebeveynlerin çocuklarının hangi eylemlerini nasıl cevapladığını bilmek önem taşımaktadır (Yoder ve diğ., 2001).

İlk yıllarda çocukların nesnelere keşfi, oyunları, seslendirmeleri ve iletişim işlevleri onların duygularının, dikkatinin, iletişiminin ve bilişsel işlevlerinin ilk göstergeleridir (Tamis-LeMonda ve diğ., 2001). Yapılan çalışmalar, erken dil öğreniminde ebeveynlerin sıklıkla çocuklarının ilgilendikleri eylem ve nesnelere karşı

yanıtlayıcı olduklarını göstermektedir (Siller ve Sigman, 2008). Daha sonraki dönemlerde çocuklar sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerini kullanarak çevrelerinde olan kişilerle etkileşime geçerken yetişkinler de bu eylemleri yanıtlamaktadırlar. Ebeveynler çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerini yanıtlayarak onların etkileşim alanlarını genişletir (Baumwell ve diğ., 1997; Bornstein ve diğ., 1992; Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell ve Damast, 1996), daha fazla uyaran almasını sağlar ve bu doğrultuda sosyal iletişim gelişimini desteklerler. Hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocuklarla yapılan çalışmalarda ebeveynlerin amaçlı iletişim eylemlerine, amaçlı iletişim öncesi eylemlerinden daha çok cevap verdiği belirlenmiştir (Yoder, Warren, Kim ve Gazdag, 1994; Yoder ve Munson, 1995). Amaçlı iletişim eylemlerinin yanıtlayıcılığı ortaya çıkardığı söylenebilir çünkü amaçlı iletişim eylemleri iletişim amaçlı olmayan söz öncesi eylemlere oranla ebeveynler için daha belirgin ve yorumlanabilir davranışlardır (Yoder ve Munson, 1995).

Sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri, dil kullanmaksızın çocukların sosyal etkileşime geçtiği ilk eylemlerdir. Bu eylemler, transaksiyonel modele göre çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiden bağlama uygun tepki olarak dil gelişimini desteklemesine olanak vermesi yanında çocuğa kendi davranışlarının sonucunu ve etkileşim bağlamını anlamak için fırsat oluşturmakta ayrıca niyetini, isteklerini ve düşüncelerini paylaşmasına da imkân vermektedir (Goldstein ve Schwade, 2008; Yoder ve Warren, 1999). Bunun yanı sıra, çocuğun sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri birincil bakıcılar tarafından sözel olarak cevaplandırıldığında, sözcük ile gönderge eşlemesi maksimum düzeye çıkarılmakta (Carpenter ve diğ., 1998; Tomasello ve Farrar, 1986) ve dil gelişimi hızlanmaktadır. Sözcükler kazanıldıktan sonra ise ebeveynler çocuklarının sözcüklerine yönelik yanıtlayıcı olmaya başlamaktadırlar. Çocukların gelişim düzeyi, ebeveynlerin yanıtladıkları davranışları farklılaştırırken ebeveynlerin çocuktan gelen davranışları algılama şekli de bu duruma sebep olan bir diğer faktördür. Örneğin bazı ebeveynler jestlerin daha belirgin olmasından dolayı jestlere hatta bazı jest türlerine (ör. işaret etme gibi) seslendirmelere oranla daha yanıtlayıcı olabilir veya iletişim eylemlerine çocuklarının nesne ile olan etkileşimine oranla daha çok yanıt verebilirler. Bu durum üzerinde ebeveynin eğitimi, değerleri, inançları ve duygusal durumu gibi birçok faktör (Warren ve diğ., 2010) yanı sıra kültürel değişiklikler de etkili olmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletli (ABD) annelerin çocuklarının nesnel oyunlarına,

Japon annelerin ise sosyal oyunlarına daha fazla yanıt verdiği belirlenmiştir (Tamis-LeMonda, Bornstein, Cyphers, Toda ve Ogino, 1992).

Ebeveynler yanıtladıkları davranışlar açısından farklılaşmanın yanı sıra yanıtlama türleri bakımından da birbirinden ayrılmaktadır. Bornstein ve diğerleri (2008), boylamsal olarak yaptıkları çalışmalarında ebeveynlerin yanıtlayıcı davranışlarının süreç içinde değiştiğini gözlemlemiştir. Başlangıçta çocuklarına karşı daha tanımlayıcı ve ipuculu yanıtlar veren ebeveynlerin çocukları 21 aylık olduğunda bu davranışlarında azalma olduğunu; taklit, genişletme, soru sorma ve oyuna yönelik ipuçlarında ise artış olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca çocukların ses taklitlerinde, genişletmelerinde ve sorularında da artış olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin çocuklarındaki gelişimsel değişimlere ve işlevsel düzeylere göre etkileşim davranışlarında sürekli düzenlemeler ve uyarlamalar yaptığı söylenebilir (Bornstein, Tamis-LeMonda ve Haynes, 1999; Santhanam, 2014).

Yanıtlayıcılık genel olarak sözel ve sözel olmayan yanıtlar olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Sözel olmayan yanıtlayıcılık, amaçlı iletişim ve dil gelişiminin altında yatan bilişsel yapıları geliştirerek daha sonraki iletişim gelişiminde dolaylı olarak etkili olurken (Yoder ve Warren, 1999) sözel yanıtlar doğrudan dil gelişimi için model olmakta ve bu nedenle de dil gelişimini kolaylaştırmaktadır. Özellikle çocuğun ilgisini izleyerek ilgi odağındaki nesne veya eyleme yönelik, istek bildirmeyen sözel yanıtlayıcılığın dili yordayıcı bir değişken olduğu belirlenmiştir (Barnes ve diğ., 1983; McDuffie ve Yoder 2010; Siller ve Sigman, 2002, 2008). Bu tarz yanıtlayıcılıkta ebeveyn ve çocuk arasında desteklenmiş ortak katılım oluşmakta ve ebeveyn çocuğun ilgi odağında olan nesne/eylemleri etiketleyerek, yorumlayarak erken dönem sözcük dağarcığının gelişimini kolaylaştırmaktadır (Adamson, Bakeman ve Deckner 2004; Tomasello ve Farrar 1986). Bu yanıtlayıcılık türünün oluşmasında çocuğun ortak dikkat veya ortak katılım düzeyi etkili olmaktadır.

Bunun dışında çocuk araba ile oynarken “Bu araba ne renk?” gibi çocuğun ilgisine yönelik dilsel istek bildiren veya “Arabayı park et.” gibi çocuğun ilgisini izleyen davranışsal istek bildiren sözel yanıtlayıcılığın da dil gelişimini yordadığı belirlenmiştir (ör. Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010). Çocukların ilgisini temel alan yanıtlayıcılık dışında çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerini dilbilimsel haritalamanın ve sözel eylemlerine yönelik tekrarların ve

genişletmelerin de dil gelişimini yordadığı rapor edilmektedir (Carpenter ve diğ., 1998; Girolametto, Weitzman, Wiigs ve Pearce 1999; Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer, ve Iverson, 2007; Masur ve diğ., 2005; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001; Yoder ve Warren, 1999, 2001).

1.4.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Sözel Olmayan Amaçlı İletişim Eylemleri ve Dil Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü

Sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinden üçlü bakış ebeveynlerin çocuklarının ilgisini izlemesinde önemli rol oynamaktadır. Bu davranış aracılığıyla çocuklar ilgi odağındaki nesne veya olaya yetişkine-nesneye-yetişkine bakarak yetişkinin dikkatini çekmekte ve dil girdisi almaktadırlar. Örneğin kırılan bir oyuncak ve yetişkin arasında koordineli bakış gerçekleştiren çocuğun yetişkinden “Oyuncak kırılmış.” şeklindeki yorumu (dilbilimsel haritalama) alma olasılığı bunu yapmayan çocuğa oranla daha fazladır. Ebeveynin çocuğun iletişim eylemini temel aldığı (koşullu yanıtlayıcılık) bu süreçte çocuğun sembol ve gönderge arasında ilişki kurması kolaylaşır (Doherty-Sneddon, 2003) ve dilin sosyal iletişimsel işlevi güçlenir.

Yaşamın ilk yıllarında kurulan ebeveyn-çocuk etkileşiminde etkili olan bir diğer unsur ses değişimleri ve yüz ifadeleridir (Hsu, Fogel ve Messinger, 2001). Bu yüzden etkili iletişim için bebekler sesbilgisini geliştirmeli ve sosyal etkileşimde seslendirmeleri kullanmalıdır (Gros-Louis ve diğ., 2014). Bebeklerin ses kullanımı ve sıklığı zamanla gelişmektedir ancak önemli olan seslendirmelerin pragmatik bir işlevi olduğunun öğrenilmesidir. Bebekler 5 aylık gibi erken bir dönemde seslendirmeleri aracılığıyla etkileşim içinde olduğu iletişim ortağını etkileyerek onlardan sosyal geri dönütler alırlar (Goldstein ve diğ., 2009). Goldstein ve diğerleri (2009) bebeklerin seslendirmeleri aracılığıyla ebeveynlerinde davranış değişikliği oluşturabileceklerini aynı zamanda ebeveynlerin de bebeklerinde seslendirmeler oluşturabileceğini belirlemişlerdir. Araştırma bulguları doğrultusunda erken sosyal deneyimlerin seslendirme gelişimi için temel oluşturduğu söylenebilir (Gros-Louis ve diğ., 2014).

Mevcut alanyazında jestlerin erken pragmatik beceriler olarak daha çok dikkate alınması nedeniyle ses gelişimi ve seslendirmenin pragmatik kullanımı arasındaki ilişkiye odaklanan çok az sayıdaki çalışmada ebeveynlerin çocuklarının seslendirmelerine ilişkin yanıtlayıcılıklarının sesbilgisi gelişiminde etkili olduğu

bulunmuştur (Gros-Louis ve diğ., 2014). Örneğin Goldstein, King ve West (2003), 8 aylık bebeklerin seslendirmelerine yönelik gerçekleştirilen sosyal geri dönütlerin diğer bir deyişle koşullu yanıtlayıcılığın, bebeklerin daha karmaşık ve konuşma benzeri hecelerinin sıklığının artmasında etkili olduğunu ancak seslendirmelere yönelik olmayan yani koşullu olmayan yanıtlayıcılığın etkili olmadığını belirlemiştir. Yine Goldstein ve Scwade (2008) tarafından yapılan çalışmada, annelerin 9.5 aylık bebeklerinin çıkardığı seslere yönelik yanıtlayıcılığının, bebeklerin daha karmaşık sesler çıkarmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bahsedilen çalışmada araştırmacılar bebekleri rastgele iki gruba ayırmışlardır. Bir grup anne bebeklerinin çıkardıkları seslere anında bağlama uygun sözel yanıtlar (koşullu yanıtlayıcılık) verirken, diğer grupta yer alan anneler koşullu olmayan yanıtlayıcılığı kullanarak bir süreliğine bebeklerinin çıkardıkları seslere sözel yanıt vermemiştir. Araştırmanın sonunda, ebeveynlerinden koşullu yanıtlar alan bebeklerin, çıkardıkları sesleri geliştirerek annelerinin konuşmalarının fonolojik yapısını yansıttığı gözlenirken diğer gruptaki bebeklerde bu durum gözlemlenmemiştir. Dahası bu fonolojik benzerliğin taklit olduğuna dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır. Gros-Louis ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada ise duyarlı ve koşullu yanıtlayıcılığın ses kullanımında, ses gelişiminin şekillenmesinde ve çocukların seslendirmelerindeki artışta etkili olduğu belirlenmiştir. Yine bu çalışmadan elde edilen diğer önemli bulgular arasında seslendirmelerin de jestler kadar pragmatik işlevi olduğu, nesneye yönelik seslendirmelerin ilk sözcükler üzerinde etkili olduğu ve diğer çalışmaların aksine seslendirmelerin sosyal işlevinin bakış olmadan da olabileceği yer almaktadır.

Yanıtlayıcılık seslendirme gelişimini etkilerken seslendirmeler de yanıtlayıcılığı etkilemektedir. Örneğin, Gros-Louis, West, Goldstein ve King (2006), doğal ortamda yaptıkları çalışmalarında, annelerin çocuklarının konuşmaya yakın ünsüz+ünlü seslendirmelerine olgunlaşmamış ünlüye benzer seslendirmelerinden daha çok yanıt verdiklerini belirlemişlerdir. Yine başka bir çalışmada ebeveynlerin nesneye yönelik seslendirmelere nesneyi etiketleyerek ve yetiştikine yönelik olan seslendirmelere ses taklitleri yaparak yanıt verdikleri belirlenmiştir (Gros-Louis ve diğ., 2014).

Seslendirmelere yönelik yanıtlayıcılığın seslendirme gelişiminin yanı sıra ilerleyen yıllardaki dil gelişimi üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. Beckwith ve Cohen (1989) annelerin erken doğan çocuklarının 1. aydaki ağlamalarına ve

seslendirmelerine verdiği koşullu yanıtların çocukların 23 ay sonraki alıcı dil sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bornstein ve Tamis-LeMonda (1989) ise 5. aydaki sıkıntı bildirmeyen seslendirmeye yönelik seslendirme taklitleri, iletişim işaretlerine yönelik seslendirme, pozitif duygu, çocuğun ilgisine yönelik yönlendirmeler gibi yanıtlayıcılığın yedi ay sonraki alıcı dil ve sembolik oyun ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bornstein, Tamis-LeMonda ve Haynes (1999) yanıtlayıcılık türlerinden olan taklit, genişletme ve soruların iki yaşına kadar olan dil gelişimini yordadığını rapor etmişlerdir. Tamis-LeMonda ve diğerleri (2001) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada ise 9. ve 13. aylarda elde edilen yanıtlayıcılığın dil gelişiminde önemli gelişimsel dönemler olan ilk taklitler, ilk sözcükler, 50 sözcük, ilk sözcük birleşimleri ve geçmiş hakkındaki ilk dil kullanımı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Belirlenen yanıtlayıcılık türleri arasında onaylama, taklit etme, etiketleme, soru sorma, ipucu sunma bulunmaktadır. Sonuçta, çocukların 13. aydaki oyun ve seslendirmelerine yönelik yanıtlayıcılığın çocukların ilk sözcükleri, 50 sözcüğe ulaşmaları, ilk sözcük birleşimleri ve geçmiş yapıları kullanmalarında yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca belirli gelişim dönemlerinde belirli yanıtlayıcılık türlerinin dilin gelişimsel dönemleri üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, 9. ayda onaylama ve etiketleme; 13. ayda ise taklit, genişletme ve soru sorma dilin gelişimsel dönemlerini yordamaktadır. Ancak 13. aydaki soru sorma ilk geçmiş yapıları kullanmayı yordarken, ilk 50 sözcüğü ve ilk sözcük birleşimlerini anlamlı yordamamaktadır. Seslendirme ve dil arasındaki ilişkide yanıtlayıcılığın rolünün araştırıldığı bir müdahale çalışmasında ise konuşmaya benzer seslendirmeler ile dil arasında dilbilimsel haritalamanın aracı değişken olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle dilbilimsel haritalama doğrudan konuşmaya benzer seslendirmelerin artışında, dolaylı olarak da dil gelişiminde etkili olmaktadır (Woynaroski, Yoder, Fey ve Warren, 2014). Seslendirmeye yönelik yapılan çalışmalardan yola çıkarak özetle seslendirmelerin kullanımının gelişimi ile dil gelişimi arasında dinamik bir süreç olduğu ve bu süreci yanıtlayıcılığın kolaylaştırdığı söylenebilir.

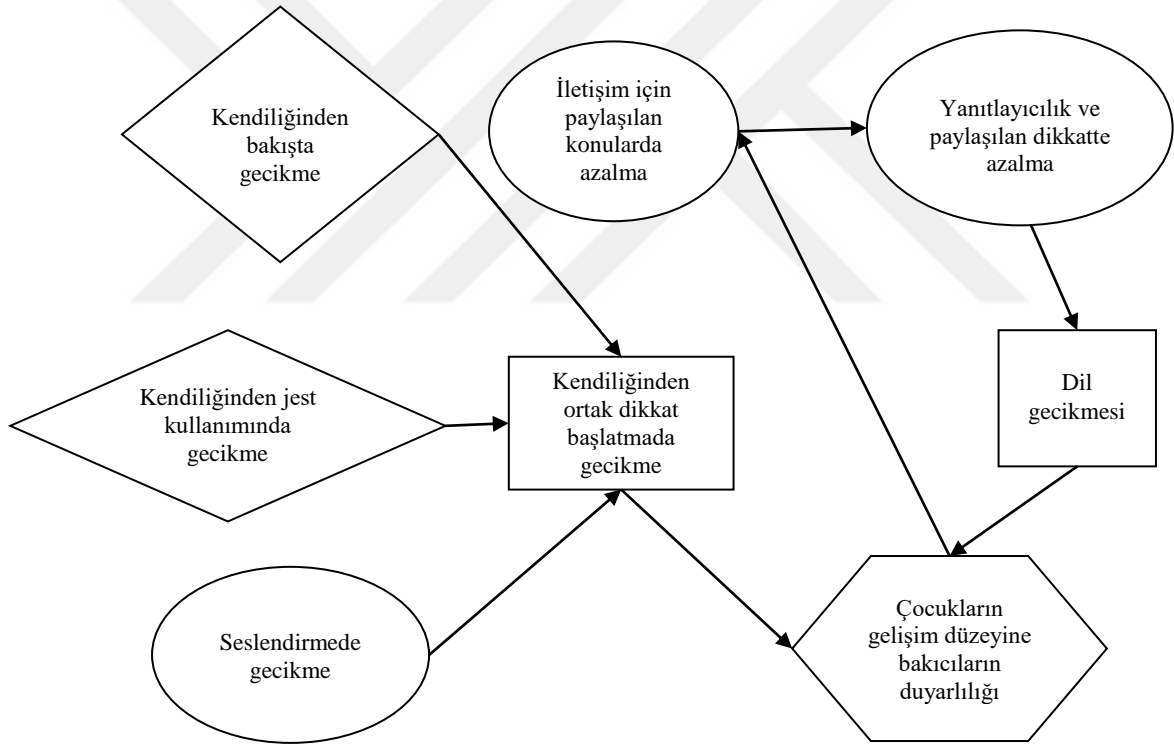
Çoğu zaman pragmatik beceriler arasında en erken ortaya çıktığı düşünülen jestler (Gros-Louis ve ve diğ., 2014) üzerine yapılan çok sayıda çalışmanın sonucunda jestlerin özellikle işaret etme jestinin daha sonraki sözcük dağarcığı ve iki sözcüklü yapılar gibi dil becerileri ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Brooks ve Meltzoff, 2008; Miller ve Lossia, 2013; Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2005; Rowe, Özçalışkan ve

Goldin-Meadow, 2008). Jest ve dil arasında var olan ilişkide ise bilişsel yapıların veya yanıtlayıcılığın etkili olduğu düşünülmektedir (Goldin-Meadow ve Wagner, 2005; Goldin-Meadow ve diğ., 2007). Yapılan çalışmalarda iletişim bağlamlarında jestlere yönelik yanıtlayıcılığın jest içermeyen iletişim eylemlerine yönelik yanıtlayıcılıktan daha fazla olduğu belirlenmiştir (Brooks ve Meltzoff, 2008; Olson ve Masur, 2013). Jestlere yönelik yanıtlayıcılık çocukların jest kullanım sıklığını artırmakla (Miller ve Lossia, 2013; Paavola, Kempainen, Kumpulainen, Moilanen ve Ebeling, 2006) beraber dil gelişimi üzerinde de etkili olmaktadır.

Bazı jest türleri ebeveynlerden daha fazla yanıtlayıcılık almaktadır ve jestlere yönelik yanıtlayıcılık türü de iletişim bağlamına göre farklılaşmaktadır. Erken dönemde Masur (1982) tarafından gerçekleştirilen çalışmada annelerin farklı işlevleri olan gösterici jestlere farklı yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocukların anneleri çocuklarının işaret jestlerine, isteme ve gösterme jestlerine oranla anlamlı derecede daha fazla etiketleme yaparak yanıt vermişlerdir. Olson ve Masur (2011), ebeveynlerin çocukların yorumlama bağlamındaki jestlerine etiketleyerek cevap verdiklerini, isteme bağlamında ise fiilleri kullandıklarını belirlemiştir. İlk yıllarda sözcük dağarcığının çoğunun isim olması yorumlama jestlerinin sözcüklerle daha ilişkili olmasından kaynaklı olabilir. Yine Olson ve Masur (2015) çalışmalarında yorumlama bağlamındaki jestlerin nesne etiketleme türünde yanıtlayıcılık aldığını ve bu jestler ile sözcükler arasındaki ilişkide yanıtlayıcılığın aracı olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra özellikle jest türü olarak işaret etme jestinin ebeveynlere nesne etiketleme şansı verdiği için sözcük öğrenimi ile ilişkisinin daha farklı olabileceği savunulmaktadır (Brooks ve Meltzoff, 2008). Goldin-Meadow ve diğerleri (2007), çalışmalarında çocuklarının gösterici jestlerini sözel olarak tanımlayan annelerin çocuklarının sözcük ve cümle kullanımının daha sonraki dönemde daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca bu annelerin çocuklarının iki sözcüklü cümleleri daha erken kullandıkları belirlenmiştir. Seslendirmeler ve jestler tek başına dil gelişiminde ve yanıtlayıcılık almada etkili olmakla beraber bu iki yapının birleştirilmesi (jest+seslendirme) de dil gelişimini desteklemekte ve ebeveyn yanıtlayıcılığını artırmaktadır (Wu ve Gros-Louis, 2014).

1.4.3. OSB Olan Çocukların Dil Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü

OSB olan çocuklar gibi sosyal iletişim becerilerini öğrenmede sorunlar yaşayan çocukların iletişimsel yetkinlik kazanmasında özellikle yanıtlayıcılık önemli bir değişken olabilir (Haebig ve diğ., 2013a). Yanıtlayıcı ebeveynler bir yandan OSB olan çocuklarının gelişimini desteklerken diğer taraftan OSB'ye karşı koruyucu bir rol oynamaktadırlar (Aldred ve diğ., 2004). Ancak OSB olan çocukların erken dönemde bakış, seslendirme ve jestlerde ortaya çıkan belirgin yetersizlikleri daha az sıklıkla ortak dikkat kurmasına neden olmakta ve bu durum ebeveynlerin yanıtlayıcı olma fırsatını ve çocuğu algılamalarını olumsuz etkilemektedir. Şekil 3'te OSB olan çocuklarda erken iletişimsel gecikmelerin yanıtlayıcılık üzerindeki aşamalı gelişimsel etkisi (Iverson ve Wozniak, 2016) gösterilmektedir.



Şekil 3. Erken İletişimsel Gecikmelerin Yanıtlayıcılık Üzerindeki Aşamalı Gelişimsel Etkisi

OSB olan çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinde ve dolayısıyla ortak dikkatte yaşadığı gecikmeler yanıtlayıcılığının niceliği ve niteliğini etkilese de bu çocukların sosyal iletişim gelişiminde yanıtlayıcılığın etkili olduğu az sayıdaki boylamsal araştırmada ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan ilki Siller ve Sigman (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Siller ve Sigman çalışmalarında dil ve zekâ yaşına göre eşleştirdikleri otizmli, gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların

ebeveynlerinin çocuklarının ilgisine yönelik yanıtlayıcılıklarında anlamlı farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Belirlenen bu bulgu otizmlili çocukların özellikle ortak dikkat ve ortak katılım alanlarında yaşadığı zorluklar nedeniyle şaşırtıcı bulunmuştur. Çünkü araştırmacılar, otizmlili çocuk annelerinin etkileşim davranışlarını çocukların gelişimsel düzeyine göre uyarlamada zorluk yaşayacaklarını düşünmüşlerdir. Bu bulgu daha önceden bahsedilen çocuğun gelişim düzeyine uygun uyarlamaların yapıldığına işaret eder. Fakat araştırmacılar özellikle çalışmada dil yaşına göre eşleştirilen otizmlili çocukların başta ortak dikkat olmak üzere sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersizlik yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda araştırmacılar, çocukların yaşamış oldukları bu zorluklardan dolayı ebeveynlerin diğer iki gruba oranla daha yanıtlayıcı olmalarının beklenebilir bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Ebeveynlerin otizmlili çocukların ilgisine yönelik yanıtlayıcı olmalarının hem ortak dikkatte yetersizliği olan bu grubun eksikliğini gidermede hem sosyal iletişim açısından tecrübe kazanmalarında ve başkalarının niyetini ve isteklerini anlamada hem de çocukta oluşabilecek iletişimsel hayal kırıklıklarını engellemede etkili olabileceğini öne sürmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise ilgisine yönelik daha fazla yanıtlayıcılık alan çocukların daha az alanlara oranla 1 yıl sonraki ortak dikkat ve 1, 10 ve 16 yıl sonraki ifade edici dil becerilerinde daha iyi olduğu yönündedir. Ayrıca yanıtlayıcılığın 1 yıl sonraki ifade edici dili yordama gücünün diğer iki yıla oranla daha az olduğudur. Bunun sebebi olarak araştırmacılar, bir yıl içinde dilde küçük değişimlerin olmasını ve kullanılan ölçüm tekniğinin kısa dönemdeki değişimlere yeterince hassas olmamasını göstermektedirler. Diğer önemli bulgu ise yordayıcı ilişkide çocukların başlangıçtaki zekâ ve dil yaşı ile ortak dikkat düzeyinin ifade edici dili yordamada etkili bulunmamasıdır. Bu bulgularla tutarlı olarak yine aynı araştırmacılar tarafından çok düzeyli model analizinin kullanıldığı bir başka çalışmada da okul öncesi dönemde olan otizmlili çocuklardan serbest oyun etkileşimi süresince ilgisine yönelik daha fazla yanıtlayıcılık alan çocukların 9 yıl sonraki dil ölçümlerinin daha iyi olduğu ve bu yordayıcı ilişkide çocukların zekâ yaşı ve dil becerileri gibi başlangıç özelliklerinin etkili olmadığı belirlenmiştir (Siller ve Sigman, 2008).

Siller ve Sigman (2002, 2008) çalışmalarında sözel yanıtlayıcılığın daha sonraki dil gelişimi ile ilişkisini belirlemiştir. Ancak bu iki çalışmada çocukların ilgisine yönelik yanıtlayıcılık esas alınmış ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtlayıcılığın dil gelişimi üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Ayrıca Siller ve Sigman (2008) çocuğun

ilgisini izleyen istek bildirmeyen yanıtlar ile istek bildiren yanıtları tek bir değişken olarak ele aldığı için çocuğun ilgisine yönelik istek bildiren yanıtlayıcılığın dil gelişimindeki etkisi belirlenememiştir. McDuffie ve Yoder (2010) ise değişkenlerin sayısını artırarak beş tür yanıtlayıcılığın OSB olan çocukların daha sonraki ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İncelenen yanıtlayıcılık türleri temelde çocuğun ilgisini izleyen (davranışsal istek bildiren ve bildirmeyen) ve iletişim eylemlerine yönelik (dilbilimsel haritalama, tekrar ve genişletme) olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların nesne katılımı yani nesneye olan ilgiyi kontrol altına alındığında çocuğun ilgisine yönelik istek bildiren ve bildirmeyen yanıtların 6 ay sonraki ifade edici dil sözcük dağarcığını yordadığı ayrıca çocuğun ilgisini izleyen ve çocuğun sözel iletişim eylemlerine yönelik yanıtların aynı anda regresyon analizine dâhil edildiğinde altı ay sonraki sözcük üretimini eşit düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguların yanı sıra başlangıçtaki sözel eylemler kontrol altına alındıktan sonra çocuğun iletişim eylemlerine bağlı ebeveyn yanıtlarında genişletmenin ifade edici sözcük dağarcığını yordadığı belirlenmiştir.

Haebig ve diğerleri (2013a), McDuffie ve Yoder'in (2010) temel aldığı yanıtlayıcılık türlerine paralel konuşma, çocuğun ilgisini izleyen dilsel istek bildirme, yeniden yönlendirme, tanıtmak ve diğer konuşmalar olmak üzere farklı yanıtlayıcılık türlerini ekleyerek yanıtlayıcılığın OSB olan çocukların bir yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçta ebeveynin eğitim düzeyi, çocuğun nesne katılımı ve başlangıçtaki dil düzeyi kontrol altına alındığında sadece çocuğun ilgisini izleyen dilsel istek bildirmenin bir yıl sonraki alıcı ve ifade edici dili yordadığı, çocuğun ilgisini izleyen yorumlamamanın ise sadece dil düzeyi düşük olan (sekiz sözcükten az) çocukların bir yıl sonraki dil becerilerini yordadığı bulunmuştur. Çocuğun ilgisini izleyen davranışsal istek bildirmenin ve çocuğun iletişim eylemlerine yönelik dilbilimsel haritalamanın ise ebeveynin eğitim düzeyi, çocuğun nesne katılımı ve başlangıçtaki dil düzeyi kontrol altına alındığında dil becerilerini yordamadığı belirlenmiştir.

Haebig ve diğerleri (2013b), şu ana kadar yapılan çalışmaların az sayıda yordayıcı değişken içermesi ve boylamsal sürenin kısa olması nedeniyle yeniden bir çalışma planlamışlardır. Mevcut çalışmada araştırmacılar bir önceki çalışmalarında temel aldıkları yanıtlayıcılık türlerini kullanarak OSB olan çocukların 3 yıl sonrasındaki

dil becerilerini yordayan değişkenleri incelemişlerdir. Sonuçta çocuğun ilgisini izleyen yorumlamanın dil düzeyi düşük (konuşulan sözcük sayısı 5'ten az) olan çocukların 3 yıl sonraki dil becerilerini yordamada daha iyi olduğu, yeniden yönlendirmelerin negatif düzeyde yordayıcı olduğu, başlangıçtaki dil düzeyine bakılmaksızın çocuğun ilgisini izleyen dilsel istek bildirmenin üç yıl sonraki alıcı dil değişiminin %20'sini, ifade edici dilin ise %10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, çocuğun ilgisine yönelik istek bildiren ve bildirmeyen yanıtlayıcılığın farklı dil düzeylerine göre yordayıcı gücü değişmekle beraber genel olarak dil gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, OSB olan çocuklarda ilgisini izleyen yanıtlayıcılığın sosyal iletişim gelişiminde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu çocuklarda var olan bazı yetersizlikler (oyun becerileri sınırlı bu nedenle daha az nesne katılımı, daha az iletişim başlatma, ortak dikkatte yetersizlik) nedeniyle çocuğun ilgisini izleme sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Çocuğun ilgisini izleyebilsek dahi OSB olan çocukların başkalarının ilgisini izlemede yaşadıkları zorluk nedeniyle ortak katılım kurmak da zorlaşmaktadır. Bu nedenle etkinlik süresince çok fazla yönlendirici ipucu ("Bana bak." gibi dikkat artırıcı yönergeler, ismiyle seslenmek, dokunmak gibi) kullanılması gerekmektedir. Bu ipuçlarının çocukların dikkatini desteklemede etkili olduğu bilinse de çocukların bu ipuçlarına nasıl cevap verdiği veya sosyal iletişim gelişimini nasıl etkilediğine dair az bilgi bulunmaktadır.

Walton ve Ingersoll (2015), mikro analiz kullandıkları çalışmalarında hem normal gelişim gösteren hem de OSB olan çocuklarda bazı yanıtlayıcılık türlerinin çocukların mevcut dil düzeyindeki etkisini incelemiştir. Dört yanıtlayıcılık türü incelenmiştir: Çocuğun ilgisini izleyen istek bildiren yanıtlayıcılık [dilsel ipuçlar (ör. çocuk ayı ile oynarken "Söyle ayı."), oyun ipuçları (ör. çocuk topu tutarken "Topu at.") ve diğer ipuçları (ör., çocuk bir şeye dokunurken "Yapma.")]; çocuğun ilgisini izlemeyen istek bildiren yanıtlayıcılık [dilsel ipuçlar (ör. çocuk lego ile oynarken "Söyle ayı."), oyun ipuçları (ör. çocuk bebekle oynarken "Topu at.") ve diğer ipuçları (ör. çocuk bebekle oynarken "Gel burada otur.")]; çocuğun ilgisini izleyen istek bildirmeyen yanıtlayıcılık (ör., çocuk bebekle oynarken "Bebekle oynuyorsun.") ve son olarak da çocuğun ilgisini izlemeyen istek bildirmeyen yanıtlayıcılık (ör. çocuk lego ile oynarken "Benim bebeğim var."). Ayrıca bu çalışmada yönlendirici ipuçlarının çocukların dil gelişiminde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçta her iki gruptaki annelerin çocuğun ilgisine yönelik dil kullandığı, OSB olan çocuk annelerinin daha fazla

yönlendirici ipuçlarını kullandığı ve bu yapının ifade edici dilde etkili olduğu, çocuğun ilgisine yönelik isteğe bağlı ifadelerin (sadece dilsel ipuçları) her iki grupta da çocukların ifade edici dili üzerinde etkili olduğu belirlenmiş ancak aynı etki diğer çalışmaların aksine çocuğun ilgisine yönelik istek bildirmeyen ifadelerde görülmemiştir. Araştırmacılar bu bulgunun nedeni olarak süreyi göstermektedirler. Yani istek bildiren ifadeler anında etkili olurken istek bildirmeyen ifadelerin etkisi uzun zamanda ortaya çıkabilir veya bu tarz yanıtlayıcılık çocuğa bilmediği bir sözcük veya yapı hakkında bilgi verdiği için ifade edici dilde değil de alıcı dilde etkili olabilir.

OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalar dışında özellikle ifade edici dilde yaşanan sorunlarla karakterize olan ve otizm belirtilerinin eşlik ettiği FXS çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar da bizlere önemli bilgiler vermektedir. Örneğin, Warren ve diğerleri (2010), otizm belirtileri daha fazla olan FXS çocukların dil becerilerinin daha zayıf olduğunu belirlemişlerdir. Bahsedilen çalışmada otizm belirtilerinin dil gelişimini engellediği, ebeveyn yanıtlayıcılığının ise bu etkiyi azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca düşük düzeyde otizm belirtileri ve ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklarda iletişim ve dil gelişiminin yüksek düzeyde otizm belirtileri ve düşük veya yüksek düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklardan daha hızlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda yüksek düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığının birçok otizm belirtisini tamamen olmamakla beraber kısmen dengelediği düşünülebilir. Ayrıca düşük düzeyde otizm belirtileri ve düşük düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklar, yüksek düzeyde otizm belirtileri ve yüksek düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklardan daha üst performans sergilemişlerdir. Bir diğer çalışmada ise ebeveyn yanıtlayıcılığının 2;9 ve 10.00 yaş arasındaki çocukların sözcük dağarcığı üzerinde olumlu etkisi olduğu, hatta sözel olmayan zekâ yaşı, anne eğitimi, otizm belirtileri kontrol altına alındığında bile ebeveyn yanıtlayıcılığının sözcük dağarcığını yordadığı bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada erken dönemde daha çok yanıtlayıcı olan annelerin çocuklarının sözcük dağarcığı gelişiminin, daha az yanıtlayıcı olan annelerin çocuklarına oranla daha iyi olduğu belirlenmiştir (Brady, Warren, Fleming, Keller ve Sterling, 2014).

OSB olan çocuklarda ebeveyn yanıtlayıcılığının sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili bulgular özetlendiğinde, OSB olan çocuklarda çocuğun ilgisine yönelik dilsel istek bildiren ve bildirmeyen yanıtlayıcılığın dil gelişimi üzerinde etkili olduğu, çocuğun ilgisini izleyen istek bildirmeyen yanıtlayıcılıktan dil düzeyi

düşük olan çocukların daha fazla faydalandığı, bazı yanıtlayıcılık türlerinin etkisini daha uzun zaman aralığında gösterdiği, otizm belirtileri şiddetinin yanıtlayıcılığın dil gelişimi üzerindeki etkisini azalttığı ve erken dönem yanıtlayıcılığın daha etkili olduğu söylenebilir.

1.5. Taklit ve Nesneli Oyun Gelişiminde Yanıtlayıcılığın Rolü

Sosyal öğrenme, diğerlerinin eylemlerini kopyalama ve öğrene yeteneği, bilgiye ulaşmak için önemlidir (Jones, 2009). Çok sayıda araştırma, çocukların taklit edebileceği davranışların neler olduğuna ve hangi yaşta taklit edildiğine odaklanmıştır ancak çok az sayıda araştırma taklit becerilerinin nasıl geliştiğini açıklamaktadır (Miller ve Gros-Louis, 2017). Farklı kuramsal bakış açılarına sahip araştırmacılar, sosyal bilginin taklitte önemli bir rol oynadığını kabul etseler de, taklitten sorumlu olan belirli sosyal mekanizmalar hakkında çok az şey bilinmektedir (Miller ve Gros-Louis, 2017).

Ray ve Heyes (2011), taklit becerilerinin gelişiminde, sosyal etkileşimlerin temel oluşturduğunu öne sürmektedir. Araştırmacılar, birincil bakıcıların çocukları taklit etmesinin çocukların taklit gelişiminde önemli rol oynadığını, genel olarak taklit edilen çocukların ebeveynlerini daha çok taklit ettiğini ifade etmektedir (Miller ve Gros-Louis, 2017). Taklidin sosyal etkileşim ile ilişkili olması, OSB olan çocukların taklitte yaşadıkları yetersizliklerin temelinde sosyal becerilerdeki yetersizlikler olabileceği görüşünü ön plana çıkarmaktadır. Nitekim OSB olan çocukların taklitte yaşadıkları yetersizlikler, sosyal bozukluğun bir nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu henüz bilinmese de, yapılan araştırmalar sonucunda sosyal karşılıklılık, ortak dikkat gibi sosyal davranışlarla ilişki olduğu belirlenmiştir (Ingersoll, 2012).

Sosyal etkileşimlerin taklit öğrenimini nasıl etkilediğini açıklamak için çocukların dikkatini çeken sosyal yanıtlayıcılığın özellikle duyarlılık boyutu ile taklit arasındaki ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak bilindiği kadarıyla alanyazında taklit ve yanıtlayıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen tek bir araştırma bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirilen bu araştırmada, Miller ve Gros-Louis (2017) iletişim ortağının çocuğun ilgisini izleyen ve yeniden yönlendiren yanıtlayıcılık türünün nesne odaklı eylem sıralamalarının öğrenimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada çocuklar, hem anneleri hem de yanıtlayıcı veya yönlendirici uygulamacılar ile etkileşime geçmişlerdir. Sonuçta

çocukların yeniden yönlendiren uygulamacılara oranla, yanıtlayıcı uygulamacılara daha uzun süre katılım gösterdiği ayrıca uygulamacıların çocuğun ilgisini izleyen yanıtlayıcılık miktarının nesne odaklı eylem sıralamalarını öğrenmeyi yordadığı bulunmuştur. Ancak anne yanıtlayıcılığının nesne odaklı taklitleri yordamadığı rapor edilmiştir. Bu araştırma önemli olmakla birlikte ebeveyn yanıtlayıcılığı ve taklit arasındaki ilişki hakkında yeterince bilgi vermemektedir. Dolayısıyla ebeveyn yanıtlayıcılığının taklit üzerindeki etkisini hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocuklarda inceleyen daha çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

OSB olan çocuklarda yanıtlayıcılık ve taklit arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma daha öncede ifade edildiği gibi bulunmamaktadır. Ancak taklidin sosyal işlevini geliştirmeyi hedefleyen karşılıklı taklit öğretimi (Reciprocal Imitation Trainning-RIT) sosyal etkileşim bağlamı içinde taklit öğretmek için doğal davranışsal ve gelişimsel stratejileri harmanlayarak kullanan öğretim tekniği olması açısından kısmen de olsa yanıtlayıcılık ve taklit arasındaki ilişki hakkında bilgi vermektedir (Ingersoll, 2010). Karşılıklı taklit öğretiminde kullanılan teknikler arasında çocuğun eylemlerini taklit etme, çocuğun eylemlerini eş zamanlı olarak betimleme (dilsel haritalama), hedeflenen davranışa model olma, ipucu sunma ve pekiştirme yer almaktadır (Töret ve Özmen, 2016). Kullanılan bu stratejiler alan yazında sözel ve sözel olmayan yanıtlama türleri içerisinde de yer almaktadır. Karşılıklı taklit öğretiminin otizmlili çocukların kendiliğinden nesnel ve jest taklitlerinin artmasında etkili olduğu tek denekli ve kontrol gruplu deneysel araştırmalarda rapor edilmektedir (ör. Ingersoll ve Schreibman, 2006; Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007; Ingersoll, 2010). Dolayısıyla bu bulgulardan yola çıkarak, yanıtlayıcılığın potansiyel olarak taklit gelişimini etkilediğini söyleyebiliriz ancak daha net bilgiler için OSB olan çocuklarda taklit ve ebeveyn yanıtlayıcılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır.

Sosyal etkileşim becerileri ile ilişkili bir diğer söz öncesi becerisi olan oyunun ebeveyn davranışlarından etkilendiği az sayıda araştırmada belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırmalarda, oyun süresince yanıtlayıcı ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin daha yüksek sembolik düzey ve genel oyun miktarı ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Frodi, Bridges ve Grolnick, 1985; Spangler, 1989). Ayrıca ebeveyn yanıtlayıcılığı, gelişim yetersizliği olan çocukların oyun çıktıkları ile

ilişkili olduğu belirlenmiştir. Venuti ve diğerlerinin (2009), DS çocukları zekâ yaşına göre eşleştirdikleri normal gelişim gösteren çocukları karşılaştırdıkları araştırmada DS çocukların tek başına oynadıkları oyunda normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha az keşfedici ve sembolik oyun gösterdiklerini, anneleri ile ortaklaşa oyunlarında ise normal gelişim gösteren çocuklar kadar keşfedici oyun sergilediğini rapor etmişlerdir (Venuti, de Falco, Esposito ve Bornstein, 2009).

Normal gelişim gösteren ve gelişim yetersizliği olan çocukların diğerleri ile ortaklaşa oyunu yalnız oyunlarından daha uzun ve daha karmaşık olduğu bilgisi dikkate alındığında, ebeveyn yanıtlayıcılığının OSB olan çocukların da nesnel oyun becerilerinin gelişiminde potansiyel rol oynayabileceği varsayımını güçlendirmektedir. Ancak bilindiği kadarıyla OSB olan çocukların nesnel oyun becerileri ve ebeveyn yanıtlayıcılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece bir çalışma bulunmaktadır (Flippin ve Watson, 2011). Flippin ve Watson (2011), anne ve babaların sözel ve sözel olmayan (oyun davranışları) yanıtlayıcılığı ile OSB olan çocukların nesnel oyun becerileri arasındaki ilişkiyi eş zamanlı olarak incelemiştir. Sonuçta, çocukların anneleri ile babalarına oranla daha fazla ilişkisel oyun oynadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca hem anne hem de babaların sözel yanıtları daha yüksek nesnel oyun ile ilişkili olduğu ancak sadece babaların sözel olmayan yanıtları daha yüksek nesnel oyun düzeyi ile ilişkili bulunmuştur. Kısacası az sayıda olsa da normal gelişim gösteren, OSB dahil olmak üzere gelişim yetersizliği olan çocuklarla yapılan araştırmalarda yanıtlayıcılığın nesnel oyun gelişimi üzerinde etkili olduğu rapor edilmektedir. Ancak yanıtlayıcılık ile nesnel oyun düzeyleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişki ayrıntılı olarak inceleyen daha çok sayıda kesitsel ve boylamsal araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

1.6. OSB Olan Çocuk Ebeveynlerinde Yanıtlayıcılık Gelişimini Hedefleyen Müdahaleler

Yanıtlayıcılığın OSB olan çocukların özellikle dil gelişiminde etkili olduğunun belirlenmesi acaba ebeveynlere çocuklarıyla daha fazla yanıtlayıcı etkileşime girmesi öğretilbilir mi veya desteklenebilir mi sorusunun gündeme gelmesine yol açmıştır. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimini arttırmaya ve etkileşim tarzlarını değiştirmeye veya geliştirmeye odaklanan ebeveyn müdahale çalışmaları alanyazına damgasını vurmuştur. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde uyarlamalar veya düzenlemeler yapmak bazı nedenlerden dolayı

zor bir süreçtir. Birçok ebeveyn çocuğu ile kurduğu etkileşimin çocuğu için en iyisi olduğuna inanır ve bu yüzden uzmanlardan gelen önerileri bir eleştiri olarak yorumlayabilir. Ayrıca ebeveynlik tarzı karmaşık ve çok dirençli bir yapıdır. Ebeveynin kişilik özelliklerinden buldukları kültüre kadar birçok faktör bu yapı üzerinde etkili olmaktadır. Bu yüzden uzmanların çok hassas olmaları ve ebeveynlik tarzının kişisel ve duygusal doğasına saygı göstermeleri gerekmektedir (Mahoney ve Nam, 2011).

Ebeveynlerin etkileşim tarzını değiştirmek için kullanılan çeşitli yöntemler bulunmakla beraber ebeveynlere çocuklarıyla olan etkileşimlerinde yardımcı olacak yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini öğretmek en yaygın kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Bu yöntemin ebeveynler ve uzmanlar açısından bazı avantajları bulunmaktadır. Öncelikle yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinde ebeveynler genel bir yapı üzerine (ör. daha çok yanıtlayıcı olma gibi) değil de belirli bir yapı üzerine (ör. koşulluluk gibi) odaklanmaktadır ve böylece genel yapıya daha küçük adımlarla ulaşılmaktadır. Bu yöntemin ikinci avantajı ebeveynlerin, çocukları ile oyun oynarken veya etkileşime geçerken bu stratejileri kolay hatırlamalarıdır. Üçüncü avantajı ise uzmanların ebeveynlere çocuklarıyla nasıl etkileşime geçecekleri konusunda geri dönüt verebilecekleri standart hedefler oluşturmalarıdır. Farklı programlarda belirlenen çok sayıda yanıtlayıcı etkileşim stratejileri bulunmaktadır. Bahsedilen yanıtlayıcı etkileşim stratejileri arasında koşulluluk, karşılıklılık, duygusal etki, yönlendirici olmama, çocuğun ilgisini izleme gibi stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler ebeveynlere genellikle model olma, rehberlik etme, videodan geri dönüt verme veya pratik etme teknikleri aracılığıyla öğretilmektedir. Elbette ebeveynlerin bu stratejileri öğrenme ve kullanmadaki yeterlilikleri birbirlerinden farklılaşabilmektedir (Mahoney ve Nam, 2011).

Yanıtlayıcı etkileşim stratejileri çok farklı yetersizlik gruplarına müdahaleler kapsamında öğretilmeye çalışılmış ve çocuk gelişimi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Özellikle OSB olan çocuklara sahip ebeveynlere verilen yanıtlayıcılık eğitimleri önemli görülmektedir. OSB olan çocuklara sahip ebeveynler çocukları ile nasıl iletişime geçecekleri konusunda sıklıkla desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Kaiser, Hancock ve Nietfeld, 2000). Dahası ebeveynlere verilen eğitimle OSB olan çocuklar, daha erken ve yoğun müdahale alabilecek ve bunun paralelinde sosyal iletişim becerilerinin kazanımı ve genellemesi kolaylaşacaktır. Ayrıca yanıtlayıcılık eğitiminde

sadece dilsel yapılar değil sosyal anlamda dil de hedef olarak alınmaktadır (Kaiser ve diğ., 2000). Bu durum özellikle dili işlevsel kullanmada sorun yaşayan OSB olan çocuklar için önem taşımaktadır. Bu bölüm kapsamında OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla ebeveynlerine verilen yanıtlayıcılık müdahalelerinden ve sonuçlarından bahsedilecektir.

Greenspan ve Weider (1997), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ebeveynlere İlişki Temelli Uygulamalar arasında yer alan Serbest Zaman Oyun (Floor Time Play) öğretimi verilmiştir. 200 OSB olan çocuk ve ebeveynlerinin katıldığı çalışmada ebeveynlere 2-8 yıl boyunca, günde 2-5 saat arasında eğitim verilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar eğitimlerini ya ebeveynlerinden ya da uzmanlardan almıştır. Müdahale sonunda ebeveynlerle ve uzmanlarla görüşmeler yapılmış, ayrıca çocuklarda kendini düzenleme, bağlanma, amaçlı iletişim, problem çözme, temsili kapasite (representational capacity) ve temsili farklılaştırma (representational differentiation) ölçülmüştür. Sonuç olarak, en az iki yıl sonra çocukların %58'inin kendiliğinden sözel ve sözel olmayan iletişimde çok iyi sonuçlar aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Serbest Zaman Oyun Öğretimi alan çocukların geleneksel öğretim (özel eğitim yaklaşımı veya davranışçı yaklaşım) alan çocuklardan daha iyi sonuçlar aldığı söylenebilir. Ancak bu çalışmaya yönelik iki önemli eleştiri bulunmaktadır. Birincisi müdahaleye katılan ebeveynlerin geleneksel müdahaleden memnun olmayan ebeveynlerden seçilmesi, bir diğer eleştiri ise müdahale süresinin uzun olması, kontrol değişkenlerinin bulunmaması ve müdahalenin nasıl uygulandığı hakkında çok az bilgi verilmesidir (Dionne ve Martini, 2011). Floortime temelinde olan The Play Project Home Consultation programının uygulandığı bir diğer çalışmaya ise 2-6 yaş (ortalama 3.7 yaş) arasında 68 farklı düzeydeki otizmli çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlere 8-12 ay boyunca haftada 15 saat eğitim verilerek koşullu ve karşılıklı yanıtlayıcılığın artırılması hedeflenmiştir. Sonuçta çocukların gelişiminde ilerleme olduğu ancak müdahalenin hedefleri arasında yer alan ebeveyn etkileşim davranışlarında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgunun sebebi müdahaleye katılan ebeveynlerin müdahalenin başında yapılan değerlendirmede zaten “*uygun etkileşim*” düzeyinde olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman 2007). Yine ilişki temelli uygulamalar arasında yer alan ve delile dayalı olma açısından ümit vadeden müdahalelerden biri olan Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı-EDEP (Responsive Teaching-RT)'nin 50 OSB olan çocuğun annesine

uygulandığı çalışmada programın hem ebeveynler hem de çocuklar üzerinde pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin yanıtlayıcılık düzeyi artarken çocukların sosyal ve iletişim becerilerinde anlamlı artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların dikkat, süreklilik, işbirliği, ortak dikkati başlatma ve olumlu duygu alanlarında da gelişme olduğu belirlenmiştir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Aynı programın Türkçe uyarlamasının, gelişim yetersizliği olan çocukların annelerine uygulandığı bir çalışmada da programın çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışlarını arttırmada ve çocukların dil gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011).

Aldred ve diğerleri (2004), müdahale ve kontrol gruplarını seçkisiz atama yöntemi ile belirleyerek, 2-6 yaş arasında olan otizmli çocuk ve ebeveynlerine 12 ay süren delile dayalı Preschool Autism Communication Trial (PACT) sosyal iletişim müdahalesi uygulamıştır. İlk altı ay müdahale yapıldıktan sonra son 6 ayda daha az sıklıkta sürdürme seansları yapılmıştır. Müdahale grubunda yer alan annelere çocukların koordineli dikkatini destekleyecek, rahatsız edici isteklerini azaltacak ve çocukların reaksiyonlarını devam ettirecek ve aynı zamanda gelişim düzeylerine uygun dil kullanımına yönelik yanıtlayıcı stratejiler öğretilmiştir. Bunun yanı sıra rutin ve tekrarları oluşturmak, etkin oyunları tekrar etmek ve iletişim eylemlerinin sıklığını, başlamasını ve amaçlılığını geliştirmek için orta düzeyde yönlendirici stratejiler öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda müdahale grubunda yer alan annelerin çocukların ilgisine yönelik istek içermeyen sözel ve sözel olmayan iletişim eylemlerinin arttığı, istek içeren iletişim eylemlerinin ise azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca müdahale grubunda yer alan çocukların Otizm Tanı Gözlem Ölçeği (Autism Diagnostic Observation Schedule/ADOS) puanlarında özellikle de Karşılıklı Sosyal Etkileşim boyutunda ve MacArthur İletişim Gelişimi Envanteri (MacArthur Communication Developmental Inventory/MCDI) ile değerlendirilen sözcük ve jestlerinde anlamlı artış olduğu belirlenmiştir. Özetle bu müdahalenin annelerin etkileşim davranışlarını değiştirmede ve çocukların iletişim gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak ebeveynlerin çocuklarıyla olan ortak dikkatinde anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

McConachie, Randle, Hammal ve Le Couteur (2005) ise yine delile dayalı “Hanan’s More Than Words-HMW” programının ebeveynlerin ve çocuklarının üzerindeki etkisine bakmışlardır. Ebeveynlere ait değişkenler arasında kolaylaştırılmış

stratejileri kullanma ve stres düzeyi yer alırken; çocuklara ait değişkenler arasında dil ve iletişim becerileri ile problem davranışlar yer almıştır. Araştırmaya 24-48 aylık OSB olan çocuklar ve ebeveynleri katılmıştır. 3 aylık müdahale sonunda ebeveynlerin kolaylaştırılmış stratejileri kullanma sıklığında artış olduğu ve müdahale grubunda yer alan çocukların ortalama 50 sözcük düzeyine daha çabuk ulaştığı belirlenmiştir. Aynı programın uygulandığı bir başka çalışmada ise OSB olan çocuk ebeveynlerinin çocuklarıyla oluşturdukları oyun bağlamı süresince sözel yanıtlayıcılıklarını arttırmayı öğrenip öğrenmeyecekleri ve artan sözel yanıtlayıcılığın çocukların iletişim becerileri üzerinde etkili olup olmayacağı incelenmiştir. 28-68 aylık (ortalama 41 ay) 14 otizmlili çocuk ve annesinin katıldığı çalışmada müdahale grubunda yer alan annelere 10 haftalık bir eğitim verilmiş ve sonuç olarak müdahale grubundaki annelerin çocuklarının ilgisini izleme, ipuçları kullanma ve yanıtlayıcılıklarında artış olduğu, yönlendirme davranışlarında ise azalma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müdahale grubunda yer alan çocukların kendiliğinden sözel ve sözel olmayan iletişim eylemlerini kullanmalarında anlamlı artış olduğu belirlenmiştir (Venker ve diğ., 2012). Son olarak yine aynı programın uygulandığı bir başka çalışmada 15-25 aylık (ortalama 20.25 ay) 62 OSB olan çocuğun annesine 3.5 aydan daha fazla eğitim verilmiştir. Sonuç olarak programın ne ebeveyn yanıtlayıcılığı ne de çocukların iletişimi üzerinde doğrudan etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak müdahalenin ebeveyn yanıtlayıcılığı üzerindeki etki büyüklüğünün 5 ay sonra bile önemli düzeyde (Glass's $\Delta = .71, .50$) olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların üçüncü zaman diliminde ulaştıkları iletişim düzeyinde birinci zaman dilimindeki nesne katılımının aracı olduğu belirlenmiştir. Birinci zaman diliminde nesne katılımı başka bir deyişle nesne ilgisi daha az olan çocuklar müdahaleden daha çok faydalanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, programın etkisinin çocukların başlangıç düzeyindeki bazı davranışlarına göre farklılaştığı ve nesne katılımı yüksek olan çocukların ebeveynlerinin bu programı uygulaması için daha çok desteğe veya bu program kapsamında sağlanacak farklı stratejilere ihtiyaç duyabileceği yönünde tartışılmıştır (Carter ve diğ., 2011)

Kaiser ve diğerleri (2000), okulöncesi dönemde bulunan 6 OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere hibrit yaklaşımı temel alan ve içinde yanıtlayıcılık stratejilerini bulunduran Geliştirilmiş Milieu Öğretimini (Enhanced Milieu Teaching/EMT) 24 saatlik bireysel eğitim seansları ile öğretmişlerdir. Bu müdahale çalışmasının sonunda ebeveynlerin müdahale stratejilerini klinik ortamda sergilediği ve eve genellediği

belirlenmiştir. Ayrıca müdahale bittikten 6 ay sonra yapılan izleme oturumlarında müdahale oturumlarına göre daha az olmakla beraber bu stratejilerin uygulandığı görülmüştür. Müdahalenin ebeveynlerin dışında çocukların müdahale öncesi hedeflenen dil çeşitliliğini ve karmaşıklığını geliştirmede de olumlu etki bıraktığı ayrıca ebeveynlerin müdahale sürecinden ve çocuklarının gelişiminden memnun kaldığı belirtilmiştir.

Günümüzde OSB olan çocukların ve müdahale programlarına kaydolmayı bekleyen ebeveynlerin sayısının gittikçe artması araştırmacıları “Daha kısa sürede etkili eğitim verebilir miyiz?” noktasına getirmiştir. Bu doğrultuda Coolican ve diğerleri (2010) otizmlili çocukların ailelerine kısa süreli (iki haftada toplam 6 saat) verilen delile dayalı Temel Tepki Öğretiminin (Pivotal Response Training/PRT) çocukların iletişim ve problem davranışlarına, ebeveynlerin ise müdahaleyi uygulama güvenirliliği ve öz yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmaya 2-5 yaş arasında otizmlili 8 çocuk ve onların ebeveynleri katılmıştır. Müdahalenin sonunda ebeveynlerin müdahaleyi uygulama güvenirliliğinin arttığı, özyeterlilikte anlamlı bir artış olmadığı ve çocukların işlevsel sözel ifadelerinde artış olduğu belirtilmiştir. Ancak çocukların problem davranışlarında ve iletişim başlatmalarında değişiklik olmadığı raporlanmıştır. Araştırma sonuçları ebeveyn davranışlarının gelişimi açısından ümit vaat etmesine rağmen çocukların iletişim becerilerinin gelişimi açısından beklenen düzeyde etkili bulunmamıştır. Son olarak Siller ve Sigman (2013) Odaklı Oyun Zamanı Müdahale’sinin (Focused Playtime Intervention/FPI) 70 OSB olan çocuğun ebeveynine yanıtlayıcı iletişim öğretiminde ve çocukların ifade edici dil gelişiminde etkililiğini incelemiştir. 12 hafta boyunca haftada bir kez 90 dakika verilen öğretimin seçkisiz atama yoluyla belirlenen müdahale grubundaki ebeveynlerin yanıtlayıcı iletişimlerini ve çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dil becerileri iyi olmayan çocukların iyi olan çocuklara oranla bu müdahaleden daha çok yararlandığı, dil becerileri daha iyi olan çocukların ise bu müdahale içinde bulunan stratejilerin ötesinde stratejilere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yanıtlayıcılığı artırmaya yönelik hazırlanan müdahale programlarının çoğunda istenilen hedefe ulaşıldığı ayrıca ebeveyn aracılığı ile sağlanan bu müdahalelerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn yanıtlayıcılığını artırmak için ebeveynleri eğitme

yaklaşımı transaksyonel modele dayanmaktadır. Gelişimin ebeveyn ve çocuk arasındaki karşılıklı değişimler sonucunda gerçekleştiğini öne süren transaksyonel model, sistemdeki bir bileşeni (ör. çocuk dil ve iletişim) değiştirmeyi kolaylaştırmak için diğer bileşeni (ör. ebeveyn sözel davranışları) değiştirmeyi hedefleyen ebeveyn aracılı dil müdahalelerinin kullanımını desteklemektedir (Venker ve diğ., 2012).

1.7. Yanıtlayıcılık Çocukların Gelişiminde Neden Etkili?

Gittikçe artan sayıdaki çalışma yanıtlayıcılığının çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklara doğrudan bir beceriyi öğretmeyi hedeflemeyen söz konusu yanıtlayıcılığın gelişim üzerinde neden etkili olduğuna yönelik ise farklı görüşler bulunmaktadır. Öncelikle ebeveyn-çocuk etkileşiminin kuramsal temellerinde de bahsedildiği gibi yanıtlayıcılık, çocuklarda güvenli bağlanmanın oluşmasına olanak sağlamaktadır. Güvenli bağlanma oluştuğunda bir çocuk ihtiyacı olduğunda kendisine yardımcı olacak kişi veya kişiler olduğunu bildiğinden çevresindeki nesne ve kişileri tanımaya yönelik daha keşfedici davranışlar sergileyecek ve bu sayede farklı kişilerle etkileşim kurabilecektir. Bu doğrultuda da gelişimi için daha fazla uyaran ve destek alacaktır (Danko, 2014; Landry ve diğ., 2006).

Yanıtlayıcılığın gelişim üzerinde etkili olduğunu öne süren bir diğer görüş aslında yanıtlayıcılık içinde yer alan bazı öğelerin öğrenme üzerinde etkili olan ve çeşitli yaklaşımlar tarafından savunulan öğrenme süreçlerine karşılık geldiğini savunmaktadır. Örneğin *koşullu yanıtlayıcılık* aslında davranışçı yaklaşımın bileşenlerinden olan pekiştirme ile aynı amaca hizmet ederken, *sürdürme* çocukla etkileşimi artırmakta ve öğrenmesi için daha çok fırsat sunmaktadır. Ayrıca yanıtlayıcılık içinde ele alınan *uyaran kalitesi* ise çocuğa yeni beceriler için model olmakta ve kendi potansiyelini sergilemesi için yakınsal bir alan oluşturmaktadır (Dunst, Trivette, Raba ve Massillon, 2008; Mahoney ve Nam, 2011).

Son olarak bazı araştırmacılar aslında yanıtlayıcılıkla çocuk gelişimi arasındaki ilişkide yanıtlayıcılığın gelişim için gerekli ön becerileri destekleyerek dolaylı olarak gelişim üzerinde rol oynadığını belirlemiştir. Örneğin, Yoder ve Warren (1998), 58 gelişim yetersizliği olan çocukla yaptıkları müdahale çalışmasında, amaçlı iletişim ve dil arasındaki ilişkide yanıtlayıcılığın aracı değişken olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca 3 yaşından küçük gelişim geriliği olan çocuklarla yapılan bir başka çalışmada ise

yanıtlayıcılığın çocukların dikkat, başlatma, sürdürme gibi etkileşim davranışlarıyla ilişkili olduğu aynı zamanda bu etkileşim davranışlarının da sosyal iletişim ve bilişsel gelişim ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Mahoney, Kim ve Lin, 2007). Başka bir deyişle etkileşim davranışları ile sosyal iletişim ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkide yanıtlayıcılık aracı bir değişken olarak görev almaktadır.

Özetle şu ana kadar ebeveyn yanıtlayıcılığının ne olduğu, çocukların hangi gelişim alanlarını desteklemede etkili olduğu, ebeveyn yanıtlayıcılığının geliştirilebileceği ve ebeveyn yanıtlayıcılığı ile gelişim arasındaki ilişkinin nasıl olduğu hakkında bilgiler ele alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, şu ana kadar OSB olan çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimi ile ebeveyn yanıtlayıcılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu konunun küçük yaştaki OSB olan çocukların iletişim gelişimi hedefleyen ebeveyn aracılı müdahalelerin geliştirilmesi için ayrıntılı olarak incelenmesinin gerektiği düşünülmektedir.

1.8. Problem

Yaşamın erken dönemlerinde kazanılan dil; algı, biliş ve fonoloji gibi birebir çocukla ilişkili olan özelliklerin ürünü olmasına rağmen her zaman sosyal bağlam içinde ortaya çıkmaktadır (Tamis-Lemonda ve diğ., 2001). Nitekim sosyal etkileşim yaklaşımı, dil öğreniminin çocuğun dil ve bilişsel kapasitesi ile sosyal dil çevresi arasında oluşan transaksyonel değişimler sonucunda gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Haebig ve diğ., 2013b). Transaksiyon, daha öncede ifade edildiği gibi etkileşim içinde olan iki kişinin özelliklerini veya davranışlarını birbirine göre düzenlemesini olarak tanımlanmaktadır (akt., Santhanam, 2004). Daha açık ifadeyle etkileşim sürecinde bulunan bir bireyin özellikleri veya davranışları diğer bireyin özellikleri veya davranışları için hem bir ön uyaran hem de bir sonuç olarak görev yapmaktadır. Bu bakış açısına göre, çocukların dil gelişimi arasındaki farklılıklar açıklanırken iletişim ortağı tarafından onlara sunulan sözel bilgi ve anlamdaki farklılıklara odaklanılması gerekmektedir (Tamis-Lemonda ve diğ., 2001).

Biyoeolojik kurama göre çocuğun en yakınında bulunan mikrosistem içerisinde yer alan ebeveynler, çocukların erken yıllardan itibaren etkileşime geçmesi ve sosyalleşmesi için en temel bileşendir. Transaksyonel model, ebeveyn-çocuk arasında

gerçekleşen çift yönlü karşılıklı etkileşimlerin erken sosyal iletişim gelişiminde etkili olduğunu ve ilerleyen yıllarda özellikle dil olmak üzere sosyal iletişim becerilerinin temelini oluşturduğunu öne sürmektedir. Transaksiyonel modele göre, ebeveyn-çocuk arasındaki transaksionların başarılı sonuçlanması hem çocuk hem de ebeveynin sürece aktif katılımı ile sağlanmaktadır. Çocuk bu iki yönlü sürece ebeveynlerin cevap verebileceği nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemleri sergileyerek (McDuffie ve Yoder, 2010), ebeveyn ise çocuğun bu davranışlarını anında ve uygun bir şekilde yanıtlarak katkı sağlamaktadır. Bu yüzden transaksiyonel modelde sonuçlar, yalnızca çocuğa ilişkin faktörler tarafından önceden belirlenmiş değildir. Daha çok ebeveyn davranışları tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. Bu nedenle hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocukların sosyal duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklediği belirlenen (Mahoney ve Nam, 2011) ebeveyn-çocuk etkileşiminde yer alan, ebeveyn-çocuk çiftinin özelliklerine göre farklılaşan çocuk ve ebeveyn etkileşim davranışları alanyazında araştırma konusu olarak yerini almıştır.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminde çok sayıda ebeveyn etkileşim davranışı bulunmasına rağmen yanıtlayıcılık daha çok ön plana çıkmaktadır. Yanıtlayıcılık içerisinde duyarlılık, koşulluluk, karşılıklılık, pozitif etki, girişimleri destekleme/sürdürme, katılım, dil ve bilişsel uyarım gibi diğer birçok etkileşim davranışını içeren çok boyutlu, modüler ve özgül yapı olarak tanımlanmaktadır (Bornstein ve diğ., 2008). Evrensel olarak tüm ebeveynlerde yanıtlayıcılık görülmekle beraber ebeveyn ve çocuk özelliklerine göre yanıtlayıcılığın sıklığı ve türü değişmektedir. Ayrıca içerisinde birçok etkileşim davranışını bulunduran çok boyutlu yanıtlayıcılığın çocuğun bazı gelişim dönemlerinde bazı becerileri üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir (Bornstein ve Tamis-LeMonda, 1997). Örneğin yanıtlayıcılığın koşulluluk, karşılıklılık ve girişimleri destekleme/sürdürme boyutlarının sosyal iletişim (ör. Beckwith ve Rodning, 1996; McDuffie ve Yoder, 2010, Siller ve Sigman, 2002; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001) dolayısıyla sosyal etkileşim üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sosyal etkileşim ve iletişimdeki önemli yetersizlikleri ile karakterize olan, her geçen gün görülme olasılığı çeşitli sebeplerden dolayı biraz daha artan OSB'nin neden kaynakladığına dair birçok faktörden bahsedilmekte dolayısıyla kesin bir tedavisi bulunamamaktadır. Şu ana kadar OSB'nin belirtilerini hafifletmede en etkili çözümün

erken müdahale dolayısıyla erken tanılama olduğu öne sürülmektedir (ör. Baird ve diğ., 2000; Clements ve Chawarska, 2010; Robins ve diğ., 2001).

OSB olan çocukların en belirgin özellikleri olan hatta ebeveynlerini ilgili hizmetlere yönlendiren ve bireysel olarak çok büyük farklılıklar görülen dil gelişimindeki yetersizliklerin erken dönemde kazanılan amaçlı iletişim, taklit ve oyundaki yetersizlikler ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Dolayısıyla dil gelişiminin temelini oluşturan ve yordayan amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gibi söz öncesi becerilerde görülen gecikme veya yetersizlikler, OSB olan çocukları erken tanılama ölçütleri arasında yer almaktadır (APA, 2013). Aynı zamanda sözel olmayan OSB tanımlı çocuklar için hazırlanan erken dil müdahalelerinde bu söz öncesi beceriler birer hedef olarak alınmaktadır (Yoder ve McDuffie, 2006).

OSB olan çocukların iletişim gelişimine yönelik hazırlanan erken müdahaleler bazı yasal gerekçeler ve araştırmalar doğrultusunda ebeveynlerin müdahaleye katılımının önemini vurgulamaktadır (ör. Schreibman ve diğ., 2015; Zwaigenbaum ve diğ., 2015). Nitekim ebeveynleri de içine alan dil müdahalelerinin OSB olan çocukların dil kazanımını daha da kolaylaştırdığı, ebeveyn-çocuk etkileşim değişkenlerinin OSB olan çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığı rapor edilmiştir (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010; Siller ve Sigman 2002, 2008). Bu çalışmalarda özellikle çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtların dil gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yanıtlayıcılığın dil gelişimi ile ilişkisinin bulunması sonucunda çok sayıda araştırma ile OSB olan çocuk annelerinin yanıtlayıcılık becerilerini artırmaya yönelik müdahale programı hazırlanmıştır (ör. Aldred ve diğ., 2004; McConachie ve diğ., 2005). Sonuç olarak bu müdahalelerin ebeveyn yanıtlayıcılığını artırmada ve çocukların iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn katılımının sağlandığı müdahalelerde dil gelişimini yordayan ortak dikkat (Casenhiser ve diğ., 2013; Kasari ve diğ., 2010), taklit (Ozonoff ve Cathcart, 1998; Vismara ve diğ., 2016) ve oyun becerilerinin (Kaiser ve Roberts, 2013; Kasari ve diğ., 2015) de geliştiği belirlenmiştir. Ancak bu müdahalelerde ebeveynler sürece daha çok müdahale stratejilerinin uygulamacıları olarak katılmaktadırlar. Ebeveyn aracılı araştırmalardan alınan karşılaştırmalı bulgular, aslında ebeveyn aracılı çalışmalarda sadece ebeveynlerin müdahalede yer alması veya ebeveyn ihtiyaçlarının karşılanması müdahalenin

etkinliğini artırmada kritik olmadığını, bunların yanı sıra ebeveynlerin çocukları ile yanıtlayıcı etkileşimlerinin de desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden, 1998). Dolayısıyla daha etkili müdahalelerin oluşturulması için ebeveyn yanıtlayıcılığı ve söz öncesi beceriler arasındaki ilişki hakkında bilgi veren araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda ebeveyn yanıtlayıcılığı ile sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinden seslendirme (Goldstein ve diğ., 2003; Goldstein ve Scwade, 2008) ve jest (Miller ve Lossia, 2013; Paavola ve diğ., 2006) arasında pozitif ilişki olduğu rapor edilmektedir. Ayrıca az sayıda da olsa yanıtlayıcılık ile taklit ve oyun arasında da pozitif ilişki olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Frodi ve diğ., 1985; Miller ve Gros-Louis, 2017; Spangler, 1989). Ancak OSB olan çocuklarda ebeveyn yanıtlayıcılığına yönelik yapılan araştırmalar büyük çoğunlukla ebeveyn yanıtlayıcılığı ve dil arasındaki ilişkiyi incelemeye ve OSB olan çocuk annelerinin yanıtlayıcılığını geliştirmeye odaklanmıştır. Bu yüzden dil gelişiminin öncüleri olan amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyunun gelişimi için önemli olduğu düşünülen cevaplanması gereken sorular bulunmaktadır. Bu sorular arasında;

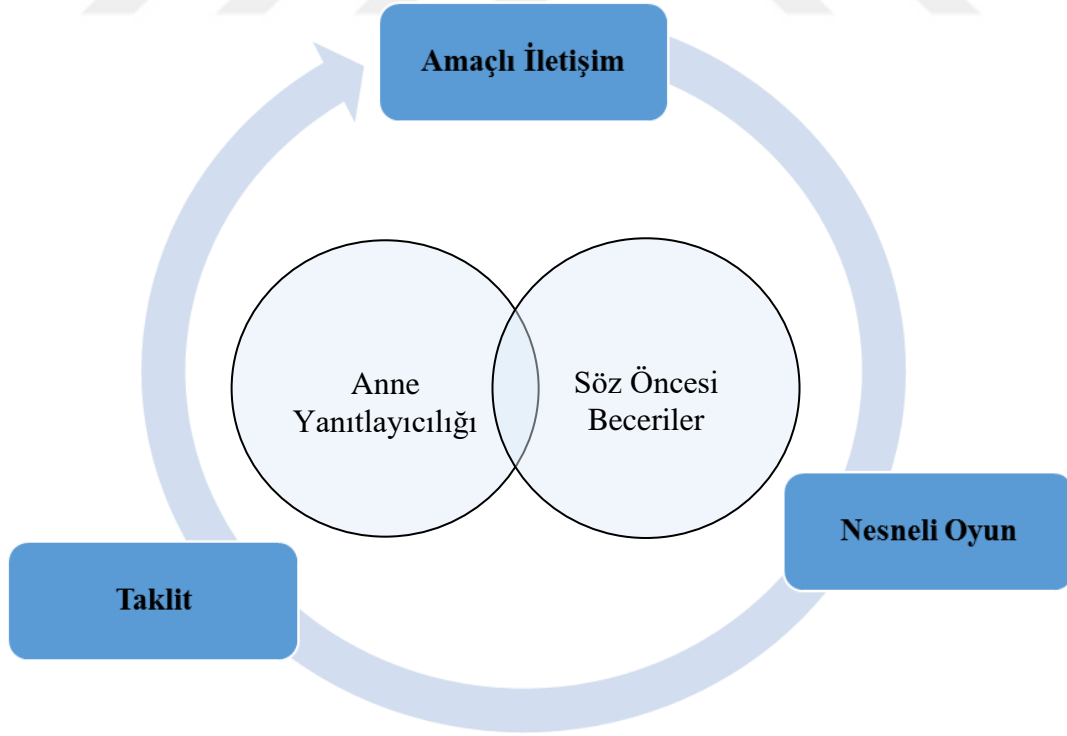
1. OSB olan çocuklarda dil gelişimini yordayan amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyunun ebeveyn yanıtlayıcılığı ile ilişkili olup olmadığı,
2. Hangi tür ebeveyn yanıtlarının çocuğun amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimi ile ilişkili olduğu,
3. Çocuğun nesne/eylem katılımının mı yoksa amaçlı iletişim eylemlerinin mi amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimini daha fazla kolaylaştırdığı,
4. OSB olan çocukların özelliklerinin ebeveyn yanıtlayıcılığı ile amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediği,
5. Ebeveyn yanıtlarının çocukların özellikleri ile amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun arasındaki ilişkide rol alıp almadığı yer almaktadır.

Henüz cevaplanmamış bu sorulara yönelik yanıtların özellikle OSB olan çocuklar gibi sembolik iletişime geçişte güçlük yaşayan, bu yüzden yaşamlarının büyük çoğunluğunu söz öncesi dönemde geçiren, sosyal etkileşim ve iletişim kurmak için söz öncesi becerilere ihtiyaç duyan çocuklara yönelik hazırlanan ebeveyn aracılı müdahalelerin oluşturulmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gereksinimler doğrultusunda bu

araştırmada, okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimi ile çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları ve iletişim eylemlerine bağlı sözel anne yanıtları arasındaki ilişkinin boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1.9. Amaç

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirilen gözleme dayalı bu boylamsal araştırmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, anne-çocuk serbest oyun etkileşimi süresince ortaya çıkan anne yanıtları ve zamanla çocukların söz öncesi becerilerinde oluşan gelişim arasında olası açıklayıcı ilişkileri incelemek. İkincisi, anne yanıtları ve çocukların söz öncesi becerilerinde oluşan gelişim arasında olası yordayıcı ilişkileri belirlemek. Son olarak üçüncüsü, olası ilişkilerde anne yanıtlarının aracı veya farklılaştırıcı rolü olup olmadığını araştırmak. Bu temel amaçlar kapsamında, çalışmanın genel çerçevesi Şekil 4'de gösterilmektedir. Araştırmada bu amaçlar kapsamında cevap aranan sorular; amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.



Şekil 4. Araştırmanın Genel Çerçevesi

1.9.1. Amaçlı İletişime Yönelik Sorular

Amaçlı iletişime yönelik cevap aranan sorular içerisinde amaçlı iletişim eylemlerine ve işlevlerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Amaçlı iletişim eylemlerine yönelik sorular:

1. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları ile yaklaşık 6 ay sonra çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişimi anlamalı yordamakta mıdır?
3. Amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişimi yordayan çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları, amaçlı iletişim eylemleri ile ilgili herhangi bir potansiyel ilişkide aracı mıdır?
4. Annelerin çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişimi anlamalı yordamakta mıdır?

İletişim işlevlerine yönelik sorular:

5. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları ile yaklaşık 6 ay sonra çocukların ortak dikkat ve davranış düzenleme amaçlı iletişim işlevlerinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların ortak dikkat amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamalı yordamakta mıdır?
7. Ortak dikkat amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi yordayan çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları ortak dikkat gelişimi ile ilgili herhangi bir potansiyel ilişkide aracı mıdır?

8. Annelerin çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların ortak dikkat amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?
9. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların davranış düzenleme amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?
10. Annelerin çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların davranış düzenleme amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

1.9.2. Taklide Yönelik Sorular

Taklide yönelik cevap aranan sorular içerisinde yapılandırılmış ve kendiliğinden taklide ilişkin sorular yer almaktadır.

11. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve yaklaşık 6 ay sonra çocukların yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit becerilerinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?
12. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların yapılandırılmış taklit becerilerinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?
13. Yapılandırılmış taklitte oluşan gelişimi yordayan çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtları, yapılandırılmış taklit ile ilgili herhangi bir potansiyel ilişkide farklılaştırıcı mıdır?
14. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların kendiliğinden taklit becerilerinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

1.9.3. Nesneli Oyuna Yönelik Sorular

Nesneli oyuna yönelik cevap aranan sorular içerisinde keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun düzeyine ilişkin sorular bulunmaktadır.

15. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve yaklaşık 6 ay sonra çocukların keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun düzeyinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?

16. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların keşfedici oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?
17. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların ilişkisel oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?
18. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların işlevsel oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?
19. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların sembolik oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

1.10. Önem

OSB olan çocukların ifade edici dili edinmede yaşadığı gecikmeler evrensel (Paul ve diğ., 2013) olmakla beraber sözel dil işlevlerinde çok büyük değişkenlik görülmektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). OSB olan çocuklar arasında sesbilgisi, sözcük, dilbilgisi becerileri açısından normal aralıklarda olan çocuklar bulunmakla beraber, popülasyonun önemli bir bölümünü sözel olmayan başka bir deyişle konuşamayan çocuklar oluşturmaktadır (Prizant, 1996). Dolayısıyla OSB olan çocuklar, yaşamlarının büyük bir bölümünü söz öncesi dönemde geçirmektedirler (Brady ve diğ., 2005).

Normal gelişim gösteren çocuklar söz öncesi dönemde iletişim ortağı ile iletişime geçmek için sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerini, sosyal etkileşim kurmak için de taklit ve nesneli oyunu birer araç olarak kullanmakta ve zamanla amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunda daha karmaşık beceriler kazanmaktadırlar. Ancak OSB olan çocuklar, bu süreçte normal gelişim gösteren çocuklardan farklı bir gelişim eğrisi izlemektedirler. Şöyle ki, OSB olan çocuklardan bazıları amaçlı iletişime normal gelişim gösteren çocuklardan daha geç geçmekte ve nispeten daha sınırlı veya daha az sıklıkta amaçlı iletişim kurabilmekte (Iverson ve Wozniak, 2016), bazıları ise amaçlı iletişime hiç geçememektedirler (Yoder ve diğ., 2001). Taklit (Rogers, 1999) ve nesneli oyun becerilerinde (ör. Lifter ve diğ., 2005) de önemli gecikmeler veya yetersizlikler yaşamaktadırlar. OSB olan çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunda

yaşadıkları gecikme veya yetersizlikler erken dönem tanılama kriterleri (APA, 2013; Lord ve diğ., 2001; Schopler ve diğ., 1988) arasında yer almakta ve küçük yaşta OSB olan çocukların iletişim gelişimine yönelik hazırlanan müdahale programlarında dil gelişimini destekleyici birer hedef olarak alınmaktadır (Yoder ve McDuffie, 2006). Nitekim erken dönemde söz öncesi becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanan müdahalelerin OSB olan çocukların dil gelişimini kolaylaştırdığı rapor edilmektedir (Ellis Weismer ve Kover, 2015; Rose ve diğ., 2016). Ayrıca çocukluktan yetişkinliğe zamanlarının büyük bir çoğunluğunu ebeveynleri ile geçiren OSB olan çocukların ebeveynlerinin kendi gelişimlerinde aktif rol aldığı müdahale programlarından daha çok fayda sağladıkları öne sürülmekte (Kasari ve diğ., 2010; Kasari ve diğ., 2015; Vismara ve diğ., 2016) ve ebeveyn katılımını doğrudan destekleyen ebeveyn aracılı müdahale programları hazırlanmaktadır.

Ebeveynlerin müdahaleye katılması OSB olan çocukların daha yoğun müdahale almasında, öğrendikleri becerileri farklı ortamlara genellemesinde, çok sayıda etkinlik yapmasında bunun yanı sıra çocuklarının gelişimine katkı sağlayan ebeveynlerin içsel durumlarının iyileşmesinde ve ebeveynlere zaman ve ekonomik kazanç sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir (Carter ve diğ., 2011; Casagrande ve Ingersoll, 2017; Zwaigenbaum ve diğ., 2015). OSB olan çocuklara yönelik hazırlanan ebeveyn aracılı müdahalelerde genellikle OSB'nin temel özelliklerinin veya uyumsuz davranışların iyileştirilmesine odaklanılmaktadır (Bearss ve diğ., 2015).

OSB olan çocukların temel özelliklerinin geliştirilmesini hedef alan ebeveyn aracılı müdahalede, ebeveynlere çocuklarının sosyal etkileşim, iletişim, taklit ve oyun becerilerini ve ebeveyn-çocuk etkileşimini nasıl geliştirecekleri öğretilmektedir (Bearss ve diğ., 2015; Casagrande ve Ingersoll, 2017). Özellikle OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikleri, ebeveyn-çocuk etkileşiminde sapsmalara neden olduğu için ebeveyn-çocuk ilişkisinin desteklenmesine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla çoğu ebeveyn aracılı müdahale programlarında (Kaiser, Hancock ve Trent, 2007) çocukların gelişiminde etkili olduğu belirlenen ebeveyn etkileşim davranışları ebeveynlere öğretilerek ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği artırılmaya çalışılmaktadır.

Çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen çok sayıda ebeveyn etkileşim davranışı olmakla beraber son yıllarda OSB olan çocuklar gibi sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlik yaşayan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin

gelişimini desteklediği (ör. Landry ve diğ., 1997; Yoder ve Warren, 1999) rapor edilen yanıtlayıcılık daha çok ön plana çıkmaktadır. Ayrıca ebeveyn yanıtlayıcılığının OSB olan çocukların dil gelişiminde etkili olduğu ve ebeveynler tarafından yanıtlayıcılığın öğrenilebildiği rapor edilmektedir (ör. Aldred ve diğ., 2004; Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McConachie ve diğ., 2005; McDuffie ve Yoder, 2010). Şüphesiz bu araştırmalar OSB olan çocukların dil gelişimini desteklemede büyük önem taşımaktadır. Ancak ebeveyn yanıtlayıcılığının dil gelişiminde etkili olabilmesi için nörolojik olgunlaşmanın yeterli olması ve dil gelişimi kolaylaştıran ebeveyn yanıtlayıcılığını artırabilecek söz öncesi eylemlerini kullanma yeterliliğinin artırılması önerilmektedir (akt., Yoder ve Warren, 1998). Dolayısıyla sözel olmayan OSB olan çocuklarda öncelikle dil gelişiminin öncüleri olan ve dil gelişiminde etkili olduğu belirlenen yanıtlayıcılığı artıran özellikle amaçlı iletişim (Yoder ve diğ., 1994; Yoder ve Munson, 1995) olmak üzere taklit ve nesnel oyun becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir. Bu söz öncesi becerileri desteklemede davranışçı yaklaşımdan doğal öğretime kadar çok sayıda ebeveyn aracılı müdahale programı bulunmaktadır. Ancak dil gelişimini kolaylaştıran, ebeveyn yanıtlayıcılığını artıran söz öncesi beceriler ve ebeveyn yanıtlayıcılığı arasında ilişki olup olmadığını inceleyen araştırma yok denebilecek kadar az sayıdadır. Bu alanda yapılan araştırmalar arasında normal gelişim gösteren çocuklarda seslendirme, jest, taklit ve oyun gelişiminde ebeveyn yanıtlayıcılığının etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Frodi ve diğ., 1985; Goldstein ve diğ., 2003; Goldstein ve Scwade, 2008; Miller ve Lossia, 2013; Miller ve Gros-Luis, 2017; Paavola ve diğ., 2006; Spangler, 1989). Yalnızca bir araştırmada OSB olan çocuklarda ebeveyn yanıtlayıcılığı ile oyun arasındaki ilişki incelenmektedir (Flippin ve Watson, 2011). Ancak bu araştırmada da anne yanıtlarının belirli türleri ele alınmaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocukların söz öncesi becerilerinin gelişimi ile ebeveyn yanıtlayıcılığı arasındaki olası ilişki hakkında neredeyse yok denecek kadar az bilgi bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanımlı çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişiminde annelerin çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ile iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın anne yanıtları ve çocukların söz öncesi becerilerinde oluşan gelişim arasında olası açıklayıcı, yordayıcı ilişkileri belirlemek ve olası ilişkilerde anne yanıtlarının aracı veya farklılaştırıcı rolünü incelemek gibi üç temel amacı bulunmaktadır. Araştırmanın

sonucunda, sözel olmayan OSB tanılı çocuklarda hangi ebeveyn davranışlarının söz öncesi beceriler ile ilişkili olduğu, çocuğun nesne/eylem ilgisinin mi yoksa amaçlı iletişim eylemlerinin mi söz öncesi becerilerin gelişimi ile ilişkili olduğu, çocukların özelliklerinin ebeveyn yanıtlayıcılığı ile söz öncesi beceriler arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediği ve ebeveyn yanıtlarının çocukların özellikleri ile söz öncesi beceriler arasındaki ilişkide rol alıp almadığına ilişkin bulgulara ulaşılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların sözel olmayan OSB tanılı çocuklara yönelik hazırlanan ebeveyn aracılı müdahale programlarına şekil vermede ayrıca çocuğun amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimini etkileyen daha özgün ebeveyn-çocuk etkileşim modelleri geliştirmede dolayısıyla erken müdahalenin söz öncesi becerilerin gelişiminde daha etkili olmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.11. Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında eğitim alan okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı 31 çocuk ve anneleri ile sınırlıdır.

Çocukların söz öncesi becerilerde gösterdikleri performansları, kullanılan gözleme dayalı yapılandırılmış işlemler ile sınırlıdır.

Alıcı dil sözcük sayısı Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri I/TİGE I: 8-16 Ay Jest ve Sözcük Ölçeği “Sözcük Dağarcığı Kontrol Listesi” bölümünde yer alan 17 maddeli vücut bölümleri ile sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Amaçlı İletişim Eylemleri: İletişim ortağı üzerinde amaçlı bir etki bırakmak için kullanılan eylemler (Bates, 1976).

Amaçlı İletişim: Jestler, sözcük içermeyen seslendirmeler veya sözcükler gibi sözel ve sözel olmayan eylemlerin diğer bir kişiye mesaj göndermek için amaçlı olarak kullanımı (Wetherby ve diğ., 1988).

Anında Taklit: Gözlemlenen eylemin modelden hemen sonra tekrar edilmesi (Pezé ve Nadel, 2017)

Anlamlı Nesneli Eylem Taklit: Nesne üzerinde nesnenin işlevine uygun gerçekleştirilen eylemin (ör. oyuncak uçağı uçurma gibi) tekrar edilmesi (Stone ve diğ., 1997).

Anlamsız Nesneli Eylem Taklit: Nesne üzerinde gerçekleştirilen nesnenin işlevine uygun olmayan eylemin (ör. kalemi uçurma gibi) tekrar edilmesi (Stone ve diğ., 1997).

Bakarak Nesne/Eylem Katılımı: Çocuğun bir nesne/eyleme olan ilgisini nesne/eyleme en az iki saniye sürekli bakarak göstermesi (Yoder, Lieberman, Thompson, 2010).

Bakış Takibi: Birinin diğ erinin bakış açısını kavrayarak o yöne doğru bakışlarını veya kafasını çevirmesi (Brooks ve Meltzoff, 2002, 2005).

Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Yanıtlar: Çocuğun en az iki saniye bakarak veya dokunarak ilgi gösterdiği nesne/olay hakkında konuşma (Yoder ve diğ., 2010).

Davranış Düzenleme: Yetişkinin davranışlarını düzenleyerek, istenilen bir nesneyi/eylemi elde etmek veya istenilmeyen nesneyi/eylemi reddetmek amaçlı iletişim işlevi (Wetherby ve Prizant, 2002).

Davranışı Yeniden Yönlendirme: Çocuğun ilgisini izlemeyen ve çocuğı başka bir nesne ile oynaması için yönlendiren sözel istekler (Walton ve Ingersoll, 2015).

Davranışsal İstek Bildirme: Çocuğun ilgisini izleyen ve çocuğun oyuncaklarla oynama şeklini değıştirmesini isteyen yönlendirmeler (McDuffie ve Yoder, 2010).

Dikkati Yeniden Yönlendirme: Çocuğun ilgisini izlemeyen ve çocuğun ilgisini başka bir nesneye yönlendiren sözceler (Walton ve Ingersoll, 2015).

Dilbilimsel Haritalama: Çocuğun sözel olmayan iletişim niyetinin varsayılan anlamını nesneyi, eylemi veya çocuğun eylemindeki dolaylı işlev sözcüğünü etiketleyerek ifade etme (Yoder ve diğ., 2010).

Dilsel İstek Bildirme: Çocuğun ilgisini izleyen ve çocuğı sözel veya sözel olmayan iletişim eylemi kullanmaya yönlendiren sözel istekler (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010).

Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı: Çocuğun bir nesne/eyleme olan ilgisini nesne/eyleme en az iki saniye sürekli, aktif dokunarak göstermesi (Yoder ve diğ., 2010).

Ebeveyn Aracılı Müdahale: Çocuklarının belirli hedeflere veya gelişimsel çıktılara ulaşması için müdahale stratejilerinin ebeveynlere sistematik öğretimini sağlayan aile katılım şekli (Casagrande ve Ingersoll, 2017).

Ertelenmiş Taklit: Gözlemlenen eylemin modelden çok uzun süre sonra tekrar edilmesi (Nadel, 2014).

Gecikmiş Taklit: Gözlemlenen eylemin modelden kısa bir süre sonra tekrar edilmesi (Nadel, 2014).

Geleneksel Jestler: Belirli bir kültürün özelliklerini yansıtan ve o kültürde sıklıkla kullanılan sosyal jestler (Acredolo ve Goodwyn, 1988).

Genişletme: Çocuğun sözcülerinin anlamsal ve dilbilimsel bilgiler eklenerek sözel olarak cevaplanması (McDuffie ve Yoder, 2010).

Gönderge: Bir sözcükle temsil edilen, çocuğun ilgi odağındaki bir olay, nesne, kişi veya etkinlik (Yoder ve diğ., 2010)

Gösterici Jestler: Bir nesne ya da olayı işaret etme veya dikkat çekme amacıyla kullanılan ve sadece bağlamdan yorumlanabilen jest türü (Iverson ve Thal, 1998).

İletişim Eylemlerine Bağlı Yanıtlar: Çocuğun amaçlı iletişim eylemlerine yönelik üç saniye içerisinde verilen sözel yanıtlar (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010).

İletişim İşlevi: Diğerlerinin eylemlerini etkilemek için kullanılan davranışların sonucu veya bir kişinin eylemlerinin diğer kişi üzerindeki etkisi (Reichle, Ganz, Drager ve Parker-McGowan, 2016).

İlişkisel Oyun: İç içe geçen kaplar, bloklar veya nesnelere saklama kaplarının içine koyma ve dışına çıkarma gibi iki veya daha fazla nesnenin birbiri ile kombinasyon halinde kullanılması (Belsky ve Most, 1981; Libby ve diğ., 1998; Lifter ve diğ., 1993; 2005; Ungerer ve Sigman, 1984)

İşlevsel Oyun: Nesnenin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun şekilde kullanılması (Belsky ve Most, 1981; Libby ve diğ., 1998)

Jestler: Elleri, parmakları, kolları, yüz ifadelerini ve vücut kullanarak üretilen iletişim amaçlı eylemler (Iverson ve Thal, 1998).

Keşfedici Oyun: Fark gözetmeksizin tüm nesnelere ağza alma, bir yere vurma veya sallama gibi birkaç eylemden oluşan basit keşfedici örüntüler (Lifter ve diğ., 2005; Williams, 2003).

Konuşma Harici Seslendirmeler: Çığlık, kahkaha, ağlama gibi ayırt edilebilir ünsüz içermeyen ses titreşimleri (Schoen ve diğ., 2011).

Konuşmaya Benzer Seslendirme: Bir iletişim işlevine hizmet eden ve en az bir standart hece (yani, yetişkin benzeri konuşma zamanlaması ile üretilen bir ünsüz ve ünlü dizi) içeren iletişim amaçlı eylem (Yoder ve diğ., 1998).

Nesne/Eylem Katılımı: Çocuğun herhangi bir göndergeye ilgi göstermesi başka bir deyişle çocuğun bir göndergeye en az iki saniye boyunca bakması veya aktif dokunması (McDuffie ve Yoder, 2010; Yoder ve diğ., 2010)

Nesneli Eylem Taklit: Nesne üzerinde gerçekleştirilen eylemlerin tekrar edilmesi (Ingersoll ve Schreibman, 2006; Stone ve diğ., 1997).

Nesneli Oyun: Çocuğun çevresindeki cansız nesnelere öncelikle eğlenceli etkileşimler kurması, duyuusal-motor keşifler yapması ve nesnelere sembolik işlevlerde kullanması veya oyunun etkileşimi (Baranek ve diğ., 2005).

Ortak Dikkat Başlatma: Bir başkasının dikkatini bir nesne, olay veya bir iletişim davranışına yöneltmek için amaçlı iletişim eylemlerini başlatmak (Mundy ve Newell, 2007).

Ortak Dikkat Yanıtlama: Bir başkasının bakma, işaret etme gibi kullandığı ipuçlarının başka bir deyişle dikkat odağının izlenmesi (Yoder ve McDuffie, 2006).

Ortak Dikkat: Yetişkinin sosyal dikkatini, ilgilenilen nesne/olaya çekmek ve ilgilenilen nesne/olay hakkında yorum veya bilgi elde etmek amacıyla kurulan iletişim

(Wetherby ve Prizant, 2002). Bir diğerk tanımını ise nesne ve olaylarla ilgili görsel ilginin bir iletişim ortağı ile koordine edilmesi (Mundy ve Burnette, 2005; Mundy ve Acra, 2006).

Sembolik Jestler: Kanat çırparmış gibi yapma örneğinde olduğu gibi bir göndergenin belli özelliklerini temsil eden jest türü (Acredolo ve Goodwyn, 1988).

Sembolik Oyun: Oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak -mış gibi kullanılması (Jordan, 2003).

Sosyal Etkileşim: Diğerk kişinin dikkatini kendi üzerine çekmek veya kendi üzerinde var olan dikkati devam ettirmek amacıyla kurulan iletişim işlevi (Wetherby ve Prizant, 2002).

Söz Öncesi Dönem: Doğumdan sözcüklerin anlamlı olarak kullanılmaya başlandığı zamana kadar geçen süreç (Crais ve Ogletree, 2006).

Sözel Olmayan Amaçlı İletişim Eylemleri: Sözcük içermeyen iletişim amaçlı bakış, seslendirme ve jestler.

Sözel Olmayan Yanıtlama: Çocuğın ilgisini izleyen fiziksel oyun eylemleri (Flippin ve Watson, 2011).

Taklit: Bir model tarafından sergilenen gözlenebilir davranışların bir diğeri tarafından istemli şekilde tekrar edilmesi (Butterworth, 1999; Zaghawan, 2011).

Tekrar: Çocuğın sözel eylemlerinin çocuğın önceki sözcesinin tamamının veya bir kısmının tekrar edilerek sözel olarak cevaplanması (McDuffie ve Yoder, 2010).

Temsili Jestler: Nesne veya olaya kaynak oluşturan ve bir bağlamı işaret eden jest türü (Acredolo ve Goodwyn, 1988).

Üçlü Bakış/Koordineli Bakış: Dikkat çekici bir nesne veya olayla yetişkini buluşturmak için bakışların sırasıyla nesne/olay-iletişim ortağı-nesne/olay arasında koordineli değiştirilmesi (Christensen, 2014).

Yanıtlayıcılık: Yetişkinlerin çocukların keşif, iletişim ve huzursuzluk bildiren eylemlerine ve ayrıca ilgisine yönelik anında verdikleri, bağlamla ilişkili, duygusal olarak olumlu, etkileşimi sürdüren ve çocuğun gelişim düzeyine uygun sözel ve sözel olmayan cevapları (Biringen ve diğ., 2000; Bornstein ve diğ., 2008; Landry ve diğ., 2006; Ruble ve diğ., 2008; Steelman ve diğ., 2002; Tamis-LeMonda ve diğ., 2014).

Yorumlama: Çocuğun ilgisini izleyen ve çocuğun herhangi bir şey yapmasını ve sözel cevap vermesini beklemeden çocuğun neye baktığını ve nasıl oynadığını sözel tanımlama (McDuffie ve Yoder, 2010).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu gözlemsel araştırmada, nicel araştırma yönteminin korelasyonel boyutunda yer alan *boylamsal korelasyonel desen* kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini değişkenlerden birini değiştirerek inceleyen deneysel araştırmaların aksine, herhangi bir müdahale yapılmaksızın iki veya daha fazla değişken arasındaki doğal olası ilişkinin miktarı, türü belirlenir ve bilinmeyen puanlar tahmin edilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Creswell, 2012; Field, 2013). Korelasyonel araştırmalarda bütün değişkenlerin temelde bağımlı değişken olmasından dolayı, bağımsız ve bağımlı değişken yerine yordayıcı ve ölçüt değişken terimlerinin kullanımı tercih edilmektedir (Field, 2013). Bu terminoloji temelinde, değeri bilinen değişkene *yordayan (yordayıcı)*; tahminin yapıldığı değişkene ise *ölçüt (yordanan) değişken* adı verilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik *keşfedici korelasyonel* ve bir veya daha fazla yordayıcı değişkene bağlı olarak ölçüt değişkendeki değişimleri açıklamaya yönelik *yordayıcı korelasyonel* araştırmalar olarak ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012; Creswell, 2012; Fraenkel ve diğ., 2012). Keşfedici korelasyonel araştırmalarda neden-sonuç ilişkisi kurulmadan değişkenler arasında pozitif veya negatif yönde olası bir ortak değişimin olup olmadığı incelenir ancak belirlenen ortak değişimden yola çıkılarak değişkenlerin bilinmeyen değeri öngörülemez. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda ise, değişkenler arasında yeterli büyüklükte ilişki bulunduğu takdirde, bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilebilir (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu yüzden yordayıcı araştırmalar, gelecekteki davranışları öngörmek açısından araştırmacılara fayda sağlamaktadır (Creswell, 2012).

Yordayıcı korelasyonel desenler, yordayıcı değişken sayısına göre *tek* veya *çok faktörlü* desen olarak birbirinden ayrılmaktadır. Tek faktörlü desende tek bir yordayıcı

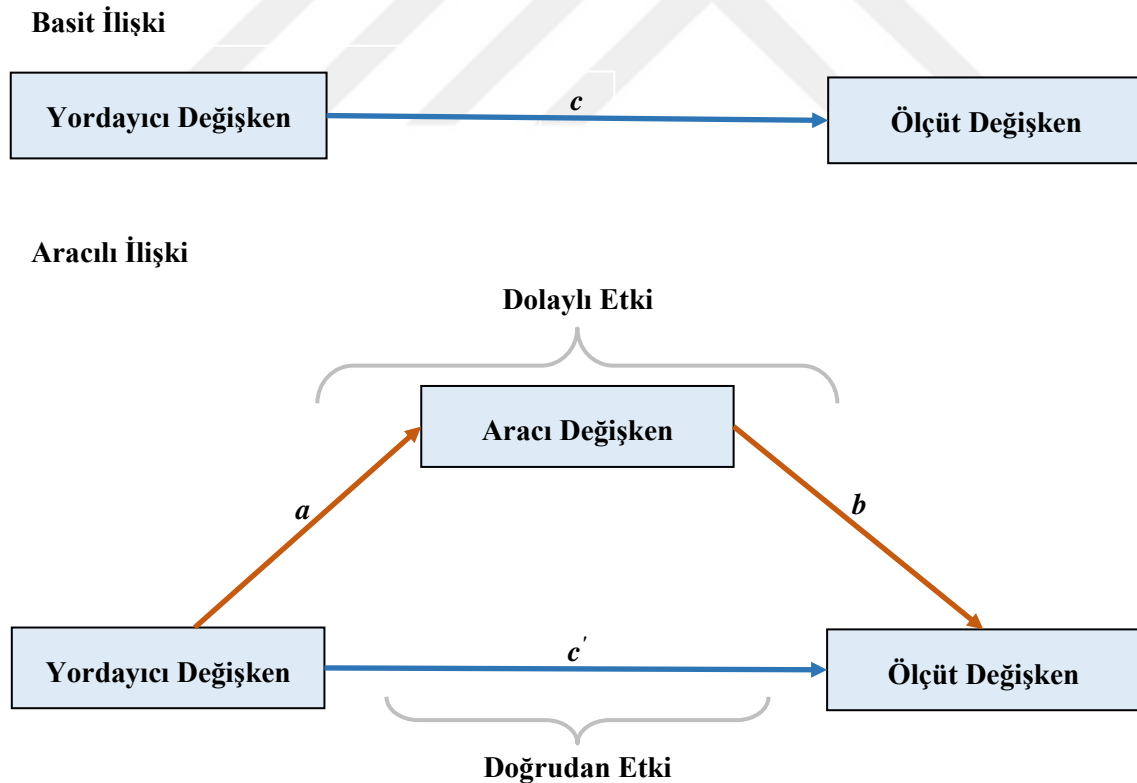
değişken bulunurken; çok faktörlü desende iki veya daha fazla yordayıcı bulunmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Yordayıcı sayısındaki farklılık temelinde tek faktörlü desenlerde değişkenler arasında sadece doğrudan ilişkiler test edilirken, çok faktörlü desenlerde hem *doğrudan* hem de *dolaylı (aracılı)* ilişkiler incelenmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Korelasyonel araştırmalarda deneysel araştırmaların aksine nedensel çıkarım yapılamamaktadır. Başka bir deyişle, değişkenler arasında bir ilişkinin keşfedilmesi neden-sonuç ilişkinin kurulması için yeterli olmamakta, nedensellik hakkında sadece ipucu veya fikir elde edilmektedir (Fraenkel ve diğ., 2012; Tharenou, Donohue ve Cooper, 2007) çünkü çoğu zaman arasında ilişki olduğu belirlenen iki değişkeni etkileyen hatta bu değişkenlerin nedeni olabilecek üçüncü bir değişken söz konusu olabilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu yüzden değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını belirleyebilmek için korelasyonel araştırmalarda genellikle birkaç yordayıcı değişken ve bir veya daha fazla ölçüt değişken yanı sıra *kontrol* ve *ortak değişken (covariates)* olarak adlandırılan diğer değişkenler de araştırmaya dahil edilerek ilişki veya yordayıcılığa ilişkin elde edilen bulgular hatta nedensel çıkarımlara ait ipuçları güçlendirilir (Tharenou ve diğ., 2007). Dolayısıyla araştırmanın iç geçerliliği de yükseltilmiş olur. Bu amaçla iyi tasarlanmış korelasyonel araştırmalarda, araştırmacılar bazı olasılıkları ortadan kaldırabilmek için kontrol ve ortak değişkenleri de araştırmaya dâhil etmektedir.

Kontrol değişkenleri, araştırmacılar tarafından doğrudan ölçülmek istenmeyen, ölçüt değişkenleri veya sonuçları açıklamada temel olmayan değişkenlerdir. Ancak ölçüt değişkeni potansiyel olarak etkileyen değişkenler olması açısından dikkate alınması ve gerekirse “etkisiz hale getirilmesi” önemlidir (Creswell, 2012). Bunun yanı sıra genellikle kontrol değişkeni gibi görünen ancak kontrol değişkeninin aksine ölçüt değişken dışında yordayıcı değişken ile ilişkili bulunan ortak değişken olarak isimlendirilen değişkenler bulunmaktadır. Yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişkinin doğasını belirlemek için ortak değişkenler araştırmacılar tarafından amaçlı olarak ölçülerek, istatistiksel analizlerle kontrol altına alınmaktadır (Creswell, 2012; Tharenou ve diğ., 2017). Böylece ölçüt değişken ile ilişkili olabilecek yordayıcı değişken dışındaki herhangi bir değişkenin etkisi istatistiksel olarak ilişkiden

uzaklaştırılarak, yordayıcı değişkenin ölçüt değişken üzerindeki tek başına etkisi belirlenebilmektedir (Tharenou ve diğ., 2017).

Ortak değişken bazen yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek *aracı* veya *farklılaştırıcı* değişken olabilir ya da sadece ölçüt değişken üzerinde yordayıcı değişkenden daha güçlü bir etkiye sahip olabilir. Bunu anlayabilmek için araştırmacı, değişkenler arasındaki ilişkide aracı veya farklılaştırıcı bir değişken olup olmadığını inceleyebilir veya teorik olarak anlamlı ilişkilerin hesaplanmasıyla teoremin gelişip gelişmediğini sınavabilir (Tharenou ve diğ., 2017; Field, 2013). Örneğin, bazı durumlarda yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişki, her iki değişkenin aracı değişken olarak adlandırılan üçüncü bir değişkenle olan ilişkisi ile açıklanabilmektedir (Field, 2013; Hayes, 2013). Aracı değişken yordayıcı ve ölçüt değişkenler arasına girerek yordayıcı değişkenin etkisini ölçüt değişkene iletir (Field, 2013; Tharenou ve diğ., 2017). Şekil 5’de basit aracılık modelinin kavramsal çizimi gösterilmektedir.

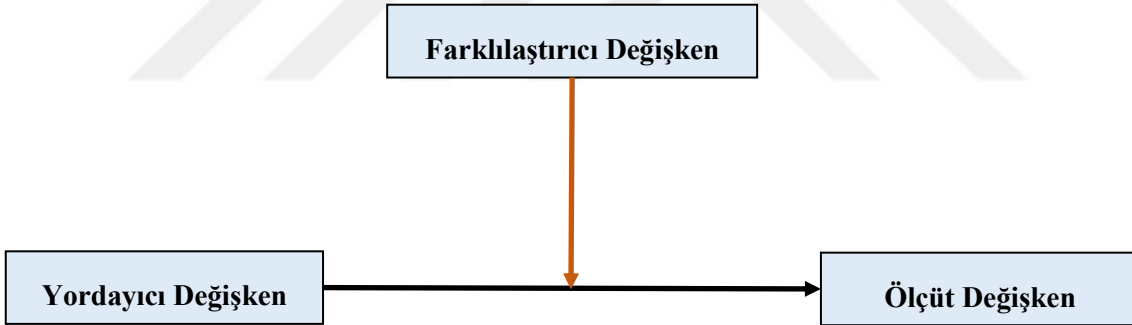


Şekil 5. Basit Aracılık Modelinin Kavramsal Bir Çizimi (Field, 2013)

Şekil 5’de ilk olarak yordayıcı ve ölçüt değişken arasında c olarak ifade edilmiş basit ilişki gösterilmektedir. İkinci olarak, bu değişkenlerle çeşitli yollarla ilişkili olduğu

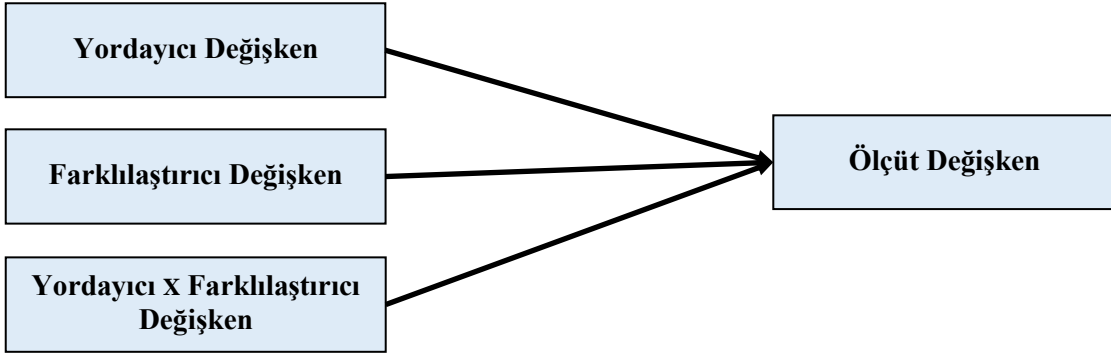
belirlenen üçüncü değişken yer almaktadır. Şekil 5'e göre (1) yordayıcı değişken *a* olarak adlandırılan yol aracılığıyla ölçüt değişken dışında aracı değişkeni de yordar; (2) aracı değişken *b* olarak adlandırılan yol aracılığıyla ölçüt değişkeni yordar. Yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişki, aracı değişkenin modele eklenmesiyle muhtemelen farklılaşır, başka deyişle ya yordayıcı değişkenin ölçüt değişkeni yordama gücü azalır ya da anlamlılığını kaybeder, bu yüzden *c'* olarak ifade edilir (Field, 2013). Bu doğrultuda yordayıcı değişken ölçüt değişkeni hem doğrudan hem de aracı değişken üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir (Field, 2013; Hayes, 2013).

Yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişkinin doğasını açıklamada aracı değişkenler dışında farklılaştırıcı değişkenler de etkili olabilmektedir. İki veya daha fazla yordayıcı değişkenin birleşiminden elde edilen farklılaştırıcı değişkenler yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişkinin kuvvetini veya yönünü etkilemektedir (Field, 2013; Tharenou ve diğ., 2017). Bu durum kavramsal anlamda *farklılaşma (moderation)*; istatistiksel anlamda *etkileşimsel etki* olarak bilinmektedir. Şekil 6 kavramsal, Şekil 7 ise istatistiksel farklılaşma modelinin çizimini göstermektedir.



Şekil 6. Kavramsal Farklılaşma Modelinin Çizimi (Field, 2013)

Şekil 6'da görüldüğü gibi farklılaştırıcı değişken yordayıcı ve ölçüt değişken arasındaki ilişkiye etki etmektedir.



Şekil 7. İstatistiksel Farklılaşma Modelinin Çizimi (Field, 2013)

Şekil 7’de farklılaşmanın istatistiksel anlamda nasıl kavramsallaştığı görselleştirilmektedir. Şekle göre ölçüt değişken, yordayıcı ve önerilen farklılaştırıcı değişken ile her ikisinin etkileşiminden tahmin edilmektedir (Field, 2013). Etkileşimsel etki, farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektedir ancak etkileşim teriminin geçerli olabilmesi için özellikle yordayıcı ve farklılaştırıcı değişkenin bulunması gerekmektedir (Field, 2013).

Kısacası korelasyonel araştırmalarda, araştırmacılar değişkenler arasındaki olası ilişkinin *nasıl* ve *ne zaman* gerçekleştiğini belirlemek amacıyla çok sayıda değişkeni dikkate alarak ölçmektedirler. Ancak değişkenlere ait ölçümlerin nasıl yapılacağı da en az ölçülen değişkenler kadar önem taşımaktadır. Araştırmacılar veri toplamada *kesitsel* veya *boylamsal* yöntemleri tercih etmektedirler. Kesitsel korelasyonel araştırmalar, değişkenlerin anlık görüntüsünü tek bir zaman noktasında belirlendiği için değişim, büyüme veya gelişmeyi yansıtmaya özelliğine sahip değildir (Liu, 2015). Dolayısıyla araştırmacılar kesitsel korelasyonel araştırmaları güçlendirmek için çok güçlü teorik temellere ihtiyaç duymaktadırlar (Tharenou ve diğ., 2017). Korelasyonel araştırmaları güçlendirmenin teorik temeller dışında bir diğer yolu ise farklı zaman noktalarında aynı değişkenlere ait tekrarlı ölçümlerin alındığı boylamsal desenlerin kullanılmasıdır (Caruana, Roman, Hernández-Sánchez, Piergiorgio Solli, 2015; Liu, 2015; Tharenou ve diğ., 2017). Boylamsal veriler, kesitsel verilerin aksine değişimi gösterir, zaman içindeki örüntüyü ortaya çıkarır ayrıca yordayıcı ve ölçüt değişken ölçümü arasında belirli bir zaman periyodu bulunmasından dolayı yordama gücünü artırır (Caruana ve diğ., 2015; Liu, 2015; Tharenou ve diğ., 2017). Hatta her ne kadar daha önce de vurgulandığı gibi korelasyonel araştırmalar, nedensel çıkarımlara yönelik sadece fikir veya ipucu verse de Torgesen ve diğerleri, korelasyonel araştırmalardan boylamsal ve tüm ilgili değişkenlerin tahmin edici denklemde yer alması halinde nedensel çıkarımlar

yapılabileceğini öne sürmektedir (Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess ve Hecht, 1997)

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimi ile ilişkili olan anne yanıtlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada iç geçerliliği artırmak ve dolayısıyla bulguları güçlendirmek amacıyla boylamsal korelasyonel desen kullanılmıştır. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları ile yaklaşık 6 ay sonra söz öncesi becerilerde oluşan gelişim arasında anlamlı olası bir ilişkinin olup olmadığı keşfedici korelasyonel desen; söz öncesi becerilerde oluşan gelişimi yordayan anne yanıtlarının hangisi veya hangileri olduğu ise çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca araştırmada yer alan değişkenler arasındaki olası dolaylı ilişkiler aracılık yöntemleri ve farklılaştırıcı ilişkiler ise etkileşimsel etki ile incelenmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Aynı katılımcıların ileriye dönük belirli bir süre takip edildiği bu araştırmada, değişkenler iki farklı zaman noktasında tekrarlı olarak ölçülmüştür. Araştırmada, verilerin toplandığı ilk periyot Zaman I; verilerin ikinci kez toplandığı ve Zaman I'den ortalama 6.36 ($SS = .69$, $min.-max. = 5.30-8.40$; $Medyan = 6.23$) ay sonraya karşılık gelen ikinci periyot ise Zaman II olarak ifade edilmektedir.

Araştırma grubu, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında eğitim alan okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocuklar ve annelerinden oluşturmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmanın problemine uygun olarak belirlenen ölçütleri karşılayan kişiler, nesnel veya olaylar araştırmaya dahil edilerek, örneklemin belli niteliklere sahip birimlerden oluşması sağlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Bu araştırmada da ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak bağdaşık bir araştırma grubunu oluşturma ve böylece anne yanıtları ile söz öncesi beceriler arasındaki herhangi bir olası ilişkinin doğasını etkileyebilecek bireysel farklılıkların en aza indirgenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan çocuklarda (a) klinik olarak OSB tanısı alması, (b) okul öncesi dönemde olması, (c) iki farklı iletişim bağlamında, 15 dakikalık anne-çocuk serbest

oyun etkileşim oturumu ve yaklaşık 20-25 dakikalık uygulamacıyla yapılan gözleme dayalı yapılandırılmış değerlendirmede kullanılan sözcük sayısının 10 veya daha az olması, (d) herhangi bir duyuşal veya motor yetersizliğinin olmaması, (e) evde konuşulan birincil dilin Türkçe olması ve (f) daha önce söz öncesi becerilerin gelişimine yönelik herhangi bir müdahale programına katılmamış olması ölçütleri aranmıştır.

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturan transaksyonel modele göre çift yönlü/karşılıklı olan anne-çocuk etkileşiminin doğasını çocuğun özellikleri kadar annenin özellikleri de etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan anne-çocuk çiftlerinde sadece çocuklar için değil aynı zamanda anneler için de bazı katılma ölçütleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan annelerde (a) herhangi bir süreğen fiziksel veya ruhsal sağlık problemlerinin olmaması, (b) anadilinin Türkçe olması ve (c) çocukların biyolojik anneleri olması ölçütleri aranmıştır.

Araştırmaya katılan anne-çocuk çiftlerinin seçilme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı kurumlardan elde edilen sağlık kurulu raporları ve anne/öğretmen raporlarına dayalı olarak belirlenmiştir. Ayrıca çocukların sözel olmayan dil düzeyinde olma ölçütünü karşılayıp karşılamadığı iki farklı iletişim bağlamının gözlemlenmesi sonucunda araştırmacı tarafından doğrulanmış ve ölçüte uymayan çocuklardan ve dolayısıyla annelerinden nedeni belirtilerek Zaman II'de tekrar veri toplanmamıştır. Bu doğrultuda Zaman I'de 41 anne-çocuk (39 erkek ve 2 kız) çiftinin katıldığı bu araştırmada, dört çocuğun ifade edici sözcük sayısının her iki iletişim bağlamında 10'dan fazla; bir çocuğun ise motor yetersizliği olması nedeniyle araştırmaya uygun olmadıklarına karar verilmiştir. Bu nedenle Zaman II'de 36 anne-çocuk çiftinden veri toplanması planlanmıştır. Ancak taşınma (2), kurumun tekrar video çekimine izin vermemesi (1), annenin katılmak istememesi (1) ve çocuğun problem davranışlardan dolayı değerlendirmeye uygun olmaması (1) nedenlerinden dolayı beş anne-çocuk çiftinden tekrar veri toplanamamıştır. Sonuç olarak, Zaman II'de 31 anne-çocuk (30 erkek ve 1 kız) çifti araştırmaya katılmıştır ve bu kapsamda araştırma 31 anne-çocuk çifti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplanan özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarındaki çocuklar sayıları Bilge (7), Hacı Şahin (1), Huzur (8), Mavi Barış (6) ve Yaman Şirinler (9) şeklinde dağılım göstermektedir. Her iki ölçüm zamanında katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Betimsel Özelliklerine İlişkin Ölçümlerin Ortalama (Güven Aralıkları), Standart Sapma (Güven Aralıkları), Medyan ve Ranjları (N= 31)

Katılımcı	Ölçümler	\bar{X} (GA)	SS (GA)	Medyan	Ranj	
ÇOCUK	<i>Zaman I</i>					
		Kronolojik Yaş (ay)	49.50 (45.42, 53.63)	12.50 (10.15, 14.06)	49.50	28-79
		Özel Eğitim Alma Süresi (ay)	21.90 (17.48, 26.46)	13.93 (10.76, 16.26)	24.00	1-60
		Haftalık Özel Eğitim Saati	3.59 (3.19, 3.98)	1.30 (1.04, 1.51)	3.00	2-7
		Alıcı Dil Sözcük Sayısı	10.81 (8.65, 12.71)	5.69 (4.56, 6.44)	12.00	0-17
		İfade Edici Dil Sözcük Sayısı				
		Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi	1.90 (1.16, 2.71)	2.55 (1.74, 3.19)	1.00	0-10
		Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler	1.77 (1.06, 2.52)	2.50 (1.78, 2.98)	0.00	0-9
		Otizm Belirtileri Şiddeti	40.33 (37.27, 43.55)	7.53 (6.17, 8.52)	40.33	29.5-56.5
	ANNE	<i>Zaman II</i>				
		Kronolojik Yaş (ay)	55.77 (51.77, 59.86)	12.61 (10.39, 14.05)	56.00	34-85
		İfade Edici Dil Sözcük Sayısı				
		Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi	4.32 (2.41, 6.53)	6.01 (4.13, 7.22)	1.00	0-19
		Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler	7.06 (3.58, 11.52)	12.58 (6.90, 17.15)	1.00	0-57
		Yaş (yıl)	33.29 (31.69, 34.86)	4.94 (3.72, 5.72)	33.29	25-45
	Eğitim Yılı	12.00 (11.00, 12.90)	2.84 (2.07, 3.39)	12.00	5-17	

GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 1’de görüldüğü gibi çocukların kronolojik yaşları Zaman I’de 28-79 ($\bar{X} = 49.50$, $SS = 12.50$) ay; Zaman II’de 34-85 ($\bar{X} = 55.77$, $SS = 12.61$) ay arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan çocuklar 1-60 ($\bar{X} = 21.90$, $SS = 13.93$) ay arasında haftada 2-7 ($\bar{X} = 3.59$, $SS = 1.30$) saat özel eğitim almaktadır. Zaman I’de çocukların alıcı dil sözcük sayısı 0-17 ($\bar{X} = 10.81$, $SS = 5.69$) arasında farklılaşmaktadır. Çocukların ifade edici sözcük sayısı Zaman I’de anne-çocuk serbest oyun etkileşim oturumlarında 0-10 ($\bar{X} = 1.90$, $SS = 2.55$), gözleme dayalı yapılandırılmış işlemlerde 0-9 ($\bar{X} = 1.77$, $SS = 2.50$); Zaman II’de ise anne-çocuk serbest oyun etkileşim oturumlarında 0-19 ($\bar{X} = 4.32$, $SS = 6.01$), gözleme dayalı yapılandırılmış işlemlerde 0-57 ($\bar{X} = 7.06$, $SS = 12.58$) arasında değişmektedir. Son olarak Zaman I’de ölçülen çocuklara ilişkin son ölçüm olan otizm belirtileri şiddetinin ise 29.5-56.5 ($\bar{X} = 40.33$, $SS = 7.53$) puan arasında farklılaştığı görülmektedir.

Sadece Zaman I’de ölçülen annelere ait demografik bilgiler incelendiğinde, annelerin yaşlarının 25-45 ($\bar{X} = 33.29$, $SS = 4.94$) yıl, aldıkları eğitim süresinin ise 5-17 ($\bar{X} = 12.00$, $SS = 2.84$) yıl arasında farklılaştığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Ölçümler

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişimi ve annelerin çocuklarının ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtları arasındaki olası ilişkinin boylamsal incelendiği bu araştırmada Zaman I’de otizm belirtileri şiddeti, ifade edici dil sözcük sayısı, alıcı dil sözcük sayısı, söz öncesi beceriler ve anne yanıtları ölçülmüştür. Zaman II’de ise ifade edici dil sözcük sayısı, söz öncesi beceriler ve anne yanıtlarına ilişkin ölçümler tekrar edilmiştir. Tablo 2’de her iki zaman diliminde ölçülen değişkenlerin ve kullanılan ölçüm araçlarının listesi yer almaktadır. Araştırmada ayrıca çocuğa ve anneye ilişkin betimsel bilgilerin yer aldığı demografik bilgi formu ve araştırmaya gönüllü katılımı gösteren aile izin formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veri toplama formlarına ve araçlarına ait ayrıntılı bilgiler ilerleyen bölümde yer almaktadır.

Tablo 2

Zaman I ve II'de Ölçülen Değişkenler ve Ölçüm Araçları

Zaman	Değişken	Ölçüm Aracı
Zaman I	Otizm Belirtilerinin Şiddeti	Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ)
	İfade Edici Dil Sözcük Sayısı	Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşim Oturumu ve Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler
	Alıcı Dil Sözcük Sayısı	Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri I/ TİGE I: 8-16 Ay Jest ve Sözcük Ölçeği
	Söz Öncesi Beceriler	Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler
	Anne Yanıtları	Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşim Oturumu
Zaman II	İfade Edici Dil Sözcük Sayısı	Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşim Oturumu ve Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler
	Söz Öncesi Beceriler	Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler
	Anne Yanıtları	Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşim Oturumu

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılacak anne-çocuk çiftlerinin seçiminde ve tanımlayıcı bilgilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu çocuğa ve anneye ilişkin bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Çocuğa ilişkin bilgiler bölümünde çocuğun kişisel bilgilerine, tanısına, aldığı eğitime ve dil düzeyine yönelik sorular bulunmaktadır. Demografik bilgi formunun bu bölümünden elde edilen bilgiler ile çocuğun yaşı, tanısı, ek bir yetersizliğinin olup olmadığı doğrulanmış ve çocuğun anne tarafından tanımlanan dil düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca söz öncesi becerilerin gelişiminde, alanyazın dikkate alınarak etkili olabileceği düşünülen ve istatistiksel olarak kontrol altına alınması planlanan özel eğitim alma süresi (ay) ve son 6 aydır haftada aldığı özel eğitim saati değişkenlerine ait veriler elde edilmiştir.

Demografik bilgi formunun ikinci bölümünde ise annenin yaşı, mesleği, ailenin gelir durumu yanı sıra yine söz öncesi becerilerin gelişiminde etkili olabileceği düşünülen anne eğitim düzeyi ortak değişkenine ait veriler toplanmıştır (bk. Ek A).

2.3.2. Aile İzin Formu

Araştırmaya katılan anne-çocuk çiftlerinin gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmaları için aile bilgilendirme formu ve aile izin belgesi kullanılmıştır. Aile bilgilendirme ve izin formunda; araştırmanın niçin yapıldığına, bu araştırmanın anne-çocuk çifti ve alanyazın için neden önemli olduğuna, verilerin hangi aralıklarla nasıl toplanacağına ilişkin bilgiler yer almaktadır (bk. Ek B ve Ek C).

2.3.3.Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği/ÇODÖ

Üniversite hastanelerinin psikiyatri bölümünde OSB tanısı alan çocukların otizm belirtilerinin şiddeti ve tanısının doğruluğu Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği/ÇODÖ (Childhood Autism Rating Scale/CARS) kullanılarak tespit edilmiştir.

Birçok ülkede otizmlili çocukları tanılama ve tarama amaçlı kullanılan, otizm belirtileri şiddetini hafif-orta ve orta-ağır olarak belirleyen, Schoppler ve Reichler (1971) tarafından geliştirilen CARS, 15 maddeden oluşan davranışsal derecelendirme ölçeğidir (İncekaş-Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral, 2016).

Sucuoğlu ve diğerleri (1996) tarafından ölçeğin 11. basımının Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği, İncekaş-Gassaloğlu ve diğerleri tarafından daha geniş bir örnekleme de tekrar test edilmiştir. İç tutarlılık ($\alpha = .95$), test tekrar test güvenilirliği ($r = .98$, $p < .01$) ve değerlendirmeciler arası güvenilirlik ($r = .97$, $p < .01$) sonuçları doğrultusunda ölçeğin otizmin belirtilerini ve şiddetini belirlemede güvenilir ayrıca temel bileşenler analizi ve benzer ölçeklerle olan korelasyon sonuçlarına göre geçerli bir ölçüm aracı olduğu belirlenmiştir. ÇODÖ'nün kesme puanı ise 29.5 olarak hesaplanmıştır (İncekaş-Gassaloğlu ve diğ., 2016).

ÇODÖ'nün derecelendirilmesi klinik görüşme esnasında, sınıf içi gözlemlerle, ebeveynlerden alınan bilgilerle ve dosya kayıtlarından yapılabilmektedir (İncekaş-Gassaloğlu ve diğ., 2016). Ölçekte yer alan 14 madde genellikle otizmden ciddi düzeyde etkilenen alanlardaki davranışları değerlendirmeyi; diğer bir madde ise otizmi diğer gelişimsel bozukluklardan ayırmayı hedeflemektedir (Rellini, Tortolani, Trillo, Carbone ve Montecchi, 2004). Ölçekte “İnsanlarla İlişki”, “Taklit”, “Duygusal Tepkiler”, “Bedenin Kullanımı”, “Nesne Kullanımı”, “Değişikliğe Uyum”, “Görsel

Tepki”, “Dinleme Tepkisi”, “Tatma, Koklama ve Dokunma Tepkisi ve Kullanımı”, “Korku ya da Sinirlilik”, “Sözel İletişim”, “Sözel Olmayan İletişim”, “Etkinlik Düzeyi”, “Zihinsel Tepkilerin Düzeyi ve Tutarlılığı” ve son olarak “Genel İzlenimler” maddeleri bulunmaktadır (İncekaş-Gassaloğlu ve diğ., 2016). Her madde 1-4 (davranışlar yaşına uygun-yaşına göre ciddi sapmalar gösterir) arasında, yarım puanlama ile 7’li derecelendirilmektedir (Eaves ve Milner, 1993; İncekaş-Gassaloğlu ve diğ., 2016; Rellini ve diğ., 2004). Ölçekten alınacak toplam puan 15-60 arasında değişmektedir. Puanlamaya göre; 15-29.5 arasında puan alan çocuklar otizm belirtileri göstermemektedir. Ancak DSM’ye göre otizm tanısı alan ama ÇODÖ’den 30 puanın altında alan çocuklarda otizm belirtilerin şiddetinin hafif-orta düzeyde olabileceği düşünülmektedir (İncekaş-Gassaloğlu ve diğ., 2016). Ölçekten 30-36.5 arasında puan alan çocuklar hafif-orta; 37-60 arasında puan alanlar ise orta-ağır düzeyde otizm belirtileri gösterir şeklinde yorumlanmaktadır (Eaves ve Milner, 1993; İncekaş-Gassaloğlu ve diğ., 2016; Rellini ve diğ., 2004).

2.3.4. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri/TİGE

Alıcı dil sözcük sayısının değerlendirilmesinde MacArthur-Bates İletişim Gelişimi Envanteri’nin [The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories-CDI (Fenson, ve diğ., 1993)] ülkemizdeki geliştirilme ve standardizasyonu çalışması olan TİGE kullanılmıştır (Aksu-Koç, Acarlar, Küntay, Maviş, Sofu, Topbaş ve Turan, 2011).

TİGE 8-30 ay aralığındaki çocukların kullandıkları jestleri, anladıkları ve ürettikleri sözcük sayısını, sözcük türlerini ve geliştirdikleri dil yapılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Türkçe’nin özgün yapısına uygun olarak geliştirilen TİGE iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmı, 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışlarını ve sözcük bilgisini; ikinci kısım ise 16-36 aylık çocukların sözcük bilgisi ve dilbilgisi yetisini ölçmektedir. Bu araştırmada çocuklar henüz sözel dil düzeyinde olmadığı için TİGE I: 8-16 Ay Jest ve Sözcük Ölçeği ebeveyn raporu kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı anneler tarafından doldurulmasına rağmen alıcı dilin ölçülmesindeki zorluklar dikkate alınarak daha güvenilir bir değerlendirme yapabilmek amacıyla anneler tarafından değerlendirilmesinin daha gözlenebilir olduğu düşünülen “Sözcük Dağarcığı Kontrol Listesi” bölümünde yer alan 17 maddeli vücut bölümleri kısmı kullanılmıştır (Wetherby ve Prizant, 2012). Çocuğun herhangi bir ipucu veya yönlendirme olmaksızın sorulan

ilgili vücut bölümüne dokunması, işaret etmesi veya bakışlarını ilgili vücut bölümüne açık bir şekilde yönlendirmesi anneler tarafından “anlar” olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, çocuğun “Burnun nerede?” sorusundan sonra herhangi bir yönlendirme ve ipucu olmadan burnuna dokunması, vücut bölümlerinden burnunu anladığını göstermektedir.

2.3.5. İfade Edici Sözcük Sayısı

Bazı araştırmacılar, çocukların gelişimini destekleyen ebeveyn yanıt türlerinin çocukların gelişim düzeyine göre farklılaştığını öne sürmektedir (ör. Carter, ve diğ., 2011; Haebig ve diğ., 2013a, 2013b). Bu yüzden bu araştırma ifade edici dil düzeyinden kaynaklanan farklılıkları azaltmak amacıyla sadece sözel olmayan (Yoder ve Stone, 2006) çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sözel olmayan dil düzeyi olarak tanımlanan araştırma grubu alanyazında sıklıkla minimal/minimum sözel (Kasari, Brady, Lord ve Tager-Flusberg, 2013; Paul ve diğ., 2013) olarak da tanımlanmaktadır. Ancak her ne kadar farklı terimlerle bahsedilse de bu çocukların ortak özelliği doğal dil bağlamında gözlemlendikleri süre boyunca kullandıkları veya ebeveyn raporlarında birincil bakıcılar tarafından belirtilen ifade edici sözcük sayılarının maksimum 5-20 arasında farklılık göstermesidir. Bu araştırmada McDuffie ve Yoder’in (2010) çalışması temel alınarak 20-25 dakikalık gözleme dayalı yapılandırılmış işlemler ve 15 dakikalık serbest anne-çocuk oyun etkileşimi oturumlarında kullandıkları ifade edici sözcük sayısı 10 veya daha az olan çocukların dil düzeyi sözel olmayan olarak kabul edilmiştir.

2.3.6. Gözleme Dayalı Yapılandırılmış İşlemler

Amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun değerlendirilmesinde gözleme dayalı yapılandırılmış işlemler kullanılmıştır. Yapılandırılmış işlemlerde temel amaç hedeflenen davranışların ortaya çıkabileceği bağlamlar oluşturmaktır. Bu amaçla söz öncesi becerileri ölçmeye yönelik toplam 16 gözleme dayalı yapılandırılmış işlem kullanılmıştır.

Amaçlı iletişim becerilerinin ölçümünde Erken Sosyal İletişim Ölçeği’nde (Early Social Communication Scales/ESCS, Mundy ve diğ., 2003), Sembolik Davranış Ölçekleri Gelişimsel Profil-Davranış Ölçeği’nde (The Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile Behaviour Sample/CSBS, Wetherby ve Prizant,

2002) ve Ökcün-Akçamuş'un (2015) doktora tezinde kullanılan yapılandırılmış işlemler küçük uyarlamalar yapılarak kullanılmıştır. Amaçlı iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yapılandırılmış işlemler, işlevsel iletişim yaşı 6-24 ay (kronolojik yaş 6 ay ila 6 yıl) arasında olan çocukların iletişimsel yeterliliğini (bakış, jest, seslendirme ve sözcük kullanımı) değerlendirmede kullanılabilir (Yoder, Watson ve Lambert, 2015). Amaçlı iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yapılandırılmış işlemlere ilişkin ayrıntılı bilgiye "Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme İşlemleri ve Kodlama Rehberi" aracılığıyla ulaşabilirsiniz (bk. Ek D).

Taklit değerlendirilmesinde *yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit* becerileri ölçülmüştür. Yapılandırılmış taklit değerlendirmesinde Ökcün-Akçamuş (2015) tarafından Motor Taklit Skalası [Motor Imitation Scale (Stone ve diğ., 1997)] ve Motor Taklit İşlemleri [Imitation Scale (Rogers ve diğ., 2003)] temel alınarak geliştirilen taklit işlemleri kullanılmıştır (bk. Ek D).

Kendiliğinden taklit becerilerinin değerlendirilmesinde Colombi ve diğerlerinin (2009) kullandıkları işlemler temel alınarak Ökcün-Akçamuş (2015) tarafından geliştirilen işlemler kullanılmıştır (bk. Ek D).

Nesneli oyun değerlendirmesinde kullanılan işlemler Charman ve diğerlerinin (2000, 2003) araştırmalarında kullandıkları benzer bir değerlendirme süreci kullanılarak oluşturulmuştur ancak oyuncularda ve puanlama sisteminde değişiklik yapılmıştır (bk. Ek D).

Söz öncesi becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan işlemlerin pilot uygulaması yaşları 8-30 ay arasında değişen 20 normal gelişim gösteren ve beş gelişim geriliği olan çocukla gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, işlemlerin araştırma grubu için güvenilirliği her iki ölçüm zamanında amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun işlemlerinin Cronbach Alfa-İç tutarlılık katsayıları hesaplanıp ortalamaları alınarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa değerleri, amaçlı iletişim ($\alpha = .76$), yapılandırılmış taklit ($\alpha = .90$), kendiliğinden taklit ($\alpha = .77$) ve nesneli oyun ($\alpha = .60$) işlemlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.7. Serbest Anne-Çocuk Oyun Etkileşim Oturumu

Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtlarının sıklığı ve çeşitliliği 15 dakikalık serbest anne-çocuk oyun etkileşim oturumunda gözlemlenmiştir. Serbest anne-çocuk oyun etkileşiminin planlanması, OSB olan çocukların dil gelişiminde ve oyun gelişiminde ebeveyn yanıtlarının etkisini inceleyen çalışmalar (Flippin ve Watson, 2011; Haebig ve diğ., 2013; McDuffie ve Yoder 2010) temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

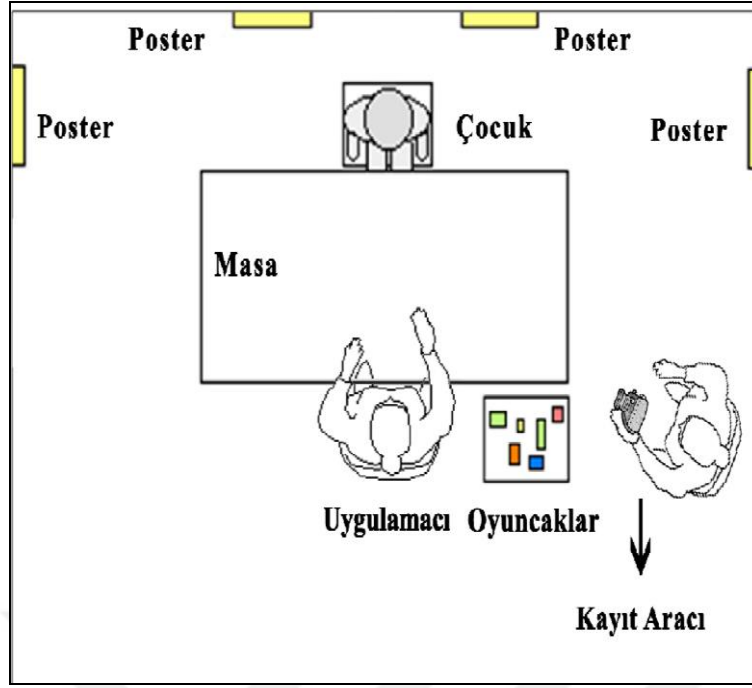
Zaman I'de öncelikle tesadüfi olarak seçilen OSB tanılı çocuklara yönelik eğitim veren çok sayıdaki özel özel eğitim kurumu telefonla aranarak araştırmanın amacından, öneminden, çalışılacak araştırma grubunun temel özelliklerinden ve veri toplama sürecinden kısaca bahsedilmiş ve izin konusunda görüşme talep edilmiştir. İkinci olarak araştırma için izin alınan kurumların müdürleri veya koordinatörleri ile yüz yüze görüşülerek, araştırmaya katılma ölçütlerini taşıyan anne-çocuk çiftlerinin kurumda olduğu gün ve saatler belirlenmiştir. Daha sonra anne-çocuk çiftinin kurumda olduğu gün ve saatlerde kurumlara gidilerek çocuklar seansta iken anneleri ile tanışılmış ve aynı şekilde araştırma ve araştırmanın sürecinden bahsedilerek araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen annelerle birlikte demografik bilgi formu doldurularak çocuğun tanısı, ek bir yetersizliğin bulunup bulunmadığı, dil düzeyi ve annenin herhangi bir sağlık probleminin olup olmadığı bir kez daha doğrulanmıştır. Aile izin formunu imzalayan annelere TİGE I anlatılarak doldurmaları istenmiştir. Bazı anneler bu formu araştırmacı ile beraber doldururken çoğu anne evde tek başına doldurmayı tercih etmiştir. Son olarak annelerle beraber değerlendirme için uygun gün ve saat belirlenmiştir. Araştırmacı annelerle birlikte belirlenen günlerde kuruma giderek kurum tarafından uygun görülen sınıfı anne-çocuk çifti gelmeden önce değerlendirme için düzenlemiştir. Aynı değerlendirme ortamında öncelikle araştırmacı tarafından amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun değerlendirilmesi yapılmış, daha sonra zamanın yeterli olması halinde 15 dakikalık anne-çocuk serbest oyun etkileşimi video kaydına alınmıştır. Servisle ulaşım sağlayan bazı annelerin anne-çocuk serbest oyun etkileşimleri zamandan dolayı aynı gün çekilememiş dolayısıyla en yakın başka bir güne ertelenmiştir. Son olarak otizm belirtilerinin şiddetini tespit etmek ve tanıyı doğrulamak için kullanılan ÇODÖ ise

çocukları çok iyi tanıyan, en az 6 ay çocukla birlikte çalışan öğretmen veya koordinatörler tarafından doldurulmuştur. Ölçek doldurulmadan önce araştırmacı tarafından derecelendirilmenin nasıl yapılacağı uygulamacılara açıklanmış, puanlama ise araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Aşağıda söz öncesi becerilerin ve ebeveyn yanıtlarının değerlendirilmesi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.5. Söz Öncesi Becerilerin Değerlendirilmesi

2.5.1. Değerlendirme Ortamı

Değerlendirmenin yapıldığı sınıflarda imkânlar doğrultusunda standart bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle değerlendirme ortamında bulunan çocuğun dikkatini dağıtabilecek nesnelere sınıflardaki dolaplar içine konularak veya sınıftan çıkarılarak mümkün olduğunca ortamdaki uzaklaştırılmıştır. Değerlendirme esnasında kullanılan yaklaşık 24X36 cm ebatlarında dört büyük, renkli poster değerlendirme başlamadan önce duvarlara asılmıştır. Tesadüfi seçilen iki poster çocuğun sağ ve sol tarafına asılırken yine tesadüfen seçilen diğer iki posterden biri çocuğun sağ arka diğeri ise sol arka tarafına asılmıştır. Bazen çocukların posterler ile çok fazla ilgilendiği durumlar oluşmuştur. Bu gibi durumlarda değerlendirmeye kısa bir ara verilerek çocuğa “[Çocuğun adı söylenerek], bu resimlere daha sonra birlikte bakacağız.” gibi açıklamalar da bulunarak posterler çıkarılmış ve poster işlemleri esnasında tekrar duvarlara asılmıştır. Değerlendirmede kullanılan diğer materyaller yine çocuğun dikkatinin dağılmaması için bir çantanın içinde çocuğun göremeyeceği bir konuma yerleştirilmiştir (bk. Şekil 8). Sunulan işlemlerden sonra tekrar kullanılmayacak materyaller de çantanın içine konularak çocuğun görüş alanından uzaklaştırılmıştır.



Şekil 8. Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme Ortamı (ESCS, Mundy ve diğ., 2003)

Değerlendirme sırasında araştırmacı ve çocuk genellikle masa başında, göz göze gelecek şekilde karşılıklı oturmuştur. Ancak çocuğun masada oturmak istemediği veya masada olmaktan sıkıldığı durumlarda değerlendirme yerde gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme yerde gerçekleştirilirken çocuğun altına minder gibi malzemeler konularak yine göz göze gelecek şekilde karşılıklı oturmaya dikkat edilmiştir. Gerekli görüldüğü durumlarda çocuğun birkaç dakika sınıfta hareket etmesi için izin verilmiştir.

Değerlendirme süreci davranışların daha sonra kodlanabilmesi için Sony Handycam Dcr-SR36 model el kamerası kullanılarak video kaydına alınmıştır. Video çekimleri, değerlendirmeye katılan anneler veya öğretmenler tarafından yapılmıştır. Video çekimlerinin kalitesiyle ilgili daha sonra herhangi bir sorun yaşamamak için video çekimine başlamadan önce el kamerasını kullanacak annelere veya öğretmenlere daha önceden bu tarz bir kamera kullanıp kullanmadığı sorulmuş ve mevcut kamera için dikkat edilmesi gereken noktalar anlatılmıştır. Video çekimi esnasında çekimi yapan kişilerden çocuğun ve araştırmacının profilinin ve masanın veya yerde oturulmuşsa değerlendirme gerçekleştirilen yerin tam olarak görüş alanı içerisine alınması rica edilmiştir ve araştırmacı tarafından görüş alanı daha iyi olan bölge önceden belirtilmiştir.

2.5.2. Değerlendirme Süreci

Amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunun değerlendirilmesinde çocuklara 16 farklı gözleme dayalı yapılandırılmış işlem sunulmuştur. İşlemler gerçekleştirilirken çocukla olabildiğince doğal fakat çocuk tarafından başlatılan farklı iletişim niyetlerinin daha belirgin bir şekilde ayırt edilebilmesi için çok az sözel etkileşim kurulurken, yeni bir oyuncak seçme, çalıştırma gibi geçiş süreçlerinde daha fazla sözel etkileşim kurulmuştur.

İşlemlerin sunumu ile ilgili belli bir sıralama olmakla beraber (bk. Ek D) çocuğun gerçek performansını ortaya çıkarmak için çocuk tarafından başlatılan iletişim amaçlarına yönelik yanıtlayıcı olunmuştur. Bu doğrultuda birçok durumda çocuğun ilgisi izlenerek işlemlerin sunum sıralamasında değişiklikler yapılmıştır. Özellikle değerlendirmenin başladığı ilk dakikalarda çocukla uyum sağlamak için çocuğun ilgisi daha çok dikkate alınmıştır.

İşlemler esnasında çocuğa sunulan oyuncaklar, çocuk tarafından ilgi görmediyse çocuğun ilgisi oyuncakça çekilmeye çalışılmış veya oyuncak çocuğa verilmiştir. Araştırmacı oyuncakça çocuğa sunarken “İşte burada.” gibi yansız ifadeler kullanırken, nesne ile etiketleme yapmamaya veya çocuktan o nesne ile ilgili bir şeyler yapmasını istememeye dikkat etmiştir. Ayrıca çocuğun eylemleri kendi kendine başlatması için “Bak.” veya “İzle.” gibi yönlendirmelerden taklit ve jest işlemleri dışında kaçınılmıştır.

Değerlendirme boyunca sunulan işlemlerde belirli sürelerle bağlı kalınmıştır. Bağlı kalınması gereken süre bir zaman ölçerle değil zamanı sessiz bir şekilde sayarak (ör. “bir saniye”, “iki saniye”, “üç saniye” gibi) hesap edilmiş ancak bu ölçümlerin çok katı olmamasına özen gösterilmiştir çünkü bazı çocuklar, tanımadığı bir kişiyle etkileşime girmedi özellikle çekingen davranmıştır. Bu yüzden bu gibi durumlarda çocuğa biraz daha uzun süre verilmiştir.

2.5.3. Annelere/Öğretmenlere Açıklamalar

Değerlendirmeye başlamadan önce değerlendirme sürecinin güvenilirliği açısından video çekimini yapan annelere veya öğretmenlere bazı açıklamalarda bulunulmuştur. Örneğin, genel olarak “Şimdi [Çocuğun adı söylenerek] çeşitli oyuncaklar göstereceğim. Bu sayede benimle iletişime geçmek için jest, bakış,

seslendirme ve sözcükleri nasıl kullandığını ayrıca bazı oyuncaklarla nasıl oynadığını ve bazı eylemlerde beni nasıl taklit ettiğini görmek istiyorum. Bu bir test olmadığı için doğru veya yanlış bulunmamaktadır. Muhtemelen yabancı olmam nedeniyle benimle daha az etkileşime geçecek bunun farkındayım ancak [Çocuğun adı söylenerek] dikkatinin bende olması çok önemli. Bu yüzden eğer [Çocuğun adı söylenerek], sizle etkileşime geçerse başınızı sallayabilir veya “gördüm” gibi yansız ifadeler kullanabilirsiniz ancak yanıtladıktan sonra [Çocuğun adı söylenerek] dikkatini tekrar bana yönlendirin.” şeklinde açıklamalar yapılarak hem değerlendirme süreci hakkında kısa bir bilgi verilmiş hem de nasıl davranmaları gerektiği açıklanmıştır.

2.5.4. Anne Yanıtlarının Değerlendirilmesi

Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtlarının sıklığı ve çeşitliliği, 15 dakikalık anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde gözlemlenmiştir. Söz öncesi becerilerin değerlendirilmesinden sonra ortamda bulunan yapılandırılmış işlemlere ait oyuncaklar toplanarak anne-çocuk etkileşimi için seçilen farklı gelişimsel düzeye ve cinsiyete uygun çok sayıda oyuncak değerlendirme ortamının farklı yerlerine yerleştirilerek anne-çocuk çifti için uygun bir oyun ortamı hazırlanmıştır. Oyuncaklar içinde daha çok kız çocuklarına yönelik evcilik seti, kes-oyna yiyecekler, farklı büyüklükte bebekler; daha çok erkek çocuklarına yönelik farklı büyüklükte taşıtlar, erkek figürleri ve her iki cinsiyete yönelik iç içe geçmeli kutu, şekil kutusu, çiftlik seti, ışıklı, sesli ve kurmalı oyuncaklar, lego, telefon, top, puzzle, kuklalar ve kitaplar bulunmaktadır.

Anne-çocuk serbest oyun etkileşim ortamı hazırlandıktan sonra annelere “Çocuğunuz sevdiği bir şeyleri yaparken sizin ona katılmak için ne gibi davranışlarda bulunduğunuzla ve ayrıca bu süre içerisinde onunla nasıl iletişim kurduğunuzla ilgileniyoruz” şeklinde açıklama yapılarak çocukları ile evde oynadıkları gibi doğal bir şekilde oynamaları istenmiştir. Anneler oyuncakların bir kısmını veya tamamını kullanma konusunda serbest bırakılmıştır. Ayrıca isterlerse video çekimine başlamadan çocuklarının takıntılı olduğu veya çocukları için sakıncalı buldukları herhangi bir oyuncak varsa onun ortamdaki uzaklaştırılabileceği belirtilmiştir. Ancak hiçbir anne böyle bir istekte bulunmamıştır.

Annelere açıklama yapıldıktan sonra 15 dakika araştırmacı tarafından Sony Handycam Dcr-SR36 model el kamerası kullanılarak anne-çocuk serbest oyun etkileşimi video kaydına alınmıştır. Bu süre içerisinde araştırmacı, anne-çocuk çiftinin oyun etkileşimine herhangi bir müdahalede bulunmamış ancak anneler tarafından araştırmacıya yönlendirilen sorular veya paylaşımlar kısa ve uygun ifadelerle cevaplanmıştır. Serbest anne-çocuk oyun oturumu süre olarak tamamlandıktan sonra anneye yapılandırılmış işlemler arasında yer alan robot işleminin (bk. Ek D) sunumunun yapılacağı söylenerek bu süre içerisinde çocuğu herhangi bir şekilde yönlendirmemesi ancak çocuğun ona yönelik iletişim eylemlerini “Evet, gördüm.” gibi doğal fakat yansız ifadelerle cevaplaması istenmiştir. Robot işleminin anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde sunulmasının nedeni, işlem gereği çocuk farklı oyuncaklara katılım gösterirken robotun aniden çalıştırılması gerekliliği ile ilgilidir.

2.5.5. Verilerin Kodlanması ve Güvenirlik

Amaçlı iletişim, taklit, nesneli oyun ve anne yanıtlarına ilişkin ölçümlerde değişken olarak ele alınan davranışların kodlamasında video verileriyle zaman uyumlu olarak tasarlanmış, davranışsal kodlamaya izin veren EUDICA Linguistic Annotator (ELAN; <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>) ücretsiz yazılım programından faydalanılmıştır. Max Planck Institute for Psycholinguistics tarafından hazırlanan ELAN ses ve video kayıtları için ek açıklamaların oluşturulmasına, düzenlenmesine, görselleştirilmesine ve arama yapılmasına fırsat tanıyan bir ek açıklama aracıdır. Ek açıklama bir cümle, sözcük veya dipnot, bir yorum veya medyada gözlemlenen herhangi bir özelliğin çevriyazısı veya açıklaması olabilir. ELAN özellikle dil, jest ve işaret dili analizi için tasarlanmasına rağmen ek açıklama, analiz ve dokümantasyon amacı için video ve ses verileriyle çalışan herkes tarafından kullanılabilir. Ek açıklama süreci (1) aşama türlerini ve aşamaları belirleme, (2) zaman aralıklarını seçme ve (3) ek açıklamalar yazma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. ELAN’da ek açıklamalar “aşama (tier)” olarak adlandırılan birden çok katman üzerinde oluşturulabilir. Bir ek açıklama ya medyaya zaman uyumlu olabilir ya da var olan diğer açıklamalara ait olabilir (Tacchetti, 2017). Bu araştırmada yazılımın 4.9.4 sürümü kullanılarak söz öncesi beceriler ve anne-çocuk serbest oyun etkileşimine ilişkin gözlemlenen davranışlar medyaya zaman uyumlu olarak kodlanarak taklit dışında tüm davranışların sıklığı elde edilmiştir.

2.5.5.1. Söz öncesi becerilerin kodlanması

Gözleme dayalı yapılandırılmış işlemlerle değerlendirilen söz öncesi becerilerde (a) amaçlı iletişim eylemleri, (b) iletişim işlevleri, (c) yapılandırılmış taklit, (d) kendiliğinden taklit ve (e) nesneli oyun düzeyine ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalarda öncelikle 25-30 dakika süren söz öncesi becerileri değerlendirme videolarında, ELAN programı kullanılarak ilgili işlemlerin zaman aralıkları belirlenmiştir. Daha sonra bütün işlem aralıklarında öncelikle çocuğun herhangi bir iletişim işlevi kullanıp kullanmadığı kodlanarak daha sonra bu iletişim işlevini hangi iletişim eylemi (bakış, seslendirme, jest veya sözcük) aracılığıyla gerçekleştirdiği kodlanmıştır. Her bir işleme ait zaman aralığında çocuğun kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişimlerin hepsi kodlanmıştır.

Amaçlı iletişim aksine taklit ve oyun kodlaması sadece taklit ve oyun işlemlerinin olduğu zaman aralıklarında yapılmıştır. Taklit kodlamasında sıklık yerine derecelendirme yani model olunan eylemi tam olarak taklit etmesi 2, kısmen taklit etmesi 1 ve hiç veya yanlış taklit etmesi 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Oyun kodlamasında ise çocuğun sergilemiş olduğu oyun eylemleri keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik olmak üzere dört oyun düzeyi altında sıklık bazında kodlanmıştır. Amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyuna ilişkin davranışların kodlamasının nasıl yapıldığına yönelik daha ayrıntılı bilgiye “Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme İşlemleri ve Kodlama Rehberi” aracılığıyla ulaşabilirsiniz (bk. Ek D).

2.5.5.2. Anne-çocuk serbest oyun etkileşimi kodlaması

Anne yanıtlayıcılığının doğrudan gözlem tekniği ile değerlendirildiği bu araştırmada, serbest oyun bağlamında 15 dakika video kaydına alınan anne-çocuk etkileşiminin ilk 10 dakikasında gözlemlenen davranışlar, hem *mikro* hem de *makro* düzey kodlama yaklaşımının özelliklerinin kullanıldığı *karma yaklaşım (mixed approach)* temelinde kodlanmıştır. Mikro düzey kodlamada ebeveyn-çocuk etkileşimi 1 saniye gibi küçük zaman aralıklarına bölünerek gözlemlenen aralıkta ortaya çıkan ebeveyn davranışları kodlanmaktadır. Mikro kodlamalar çok küçük aralıklara bölündüğü için çok uzun sürmekte bu nedenle kodlanan ebeveyn-çocuk etkileşim süresi yaklaşık 5 dakika olmaktadır. Makro düzey kodlamada ise genellikle 5-15 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşiminin tamamı gözlemlenerek yanıtlayıcılığa ilişkin toplam bir

puan elde edilmektedir. Son olarak karma yaklaşımda ise tüm ebeveyn-çocuk etkileşimi yaklaşık 5 veya 10 saniyelik zaman aralıklarına bölünerek bu aralıklarda gerçekleşen ebeveyn yanıtları ya bir ölçekle genel olarak derecelendirilir ya da daha önceden işlevsel tanımı yapılan davranışlar temelinde kodlanır (Mesman, 2010). Bu araştırmada 5'er saniyelik aralıklara bölünerek elde edilen 120 aralıkta daha önceden işlevsel tanımı yapılmış, gözlemlenen hedef davranış veya davranışların kodlaması yapılmıştır. Bu kapsamda, anne-çocuk serbest oyun etkileşim videolarında (a) kodlanabilirlik düzeyi, (b) nesne/eylem katılımı (c) çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları, (d) amaçlı iletişim eylemleri ve (e) amaçlı iletişim eylemlerine bağlı sözel anne yanıtı kodlanmıştır. Kodlama iki turda gerçekleştirilmiştir. İlk turda aralıkların kodlanabilirlik düzeyi (düşük veya yüksek), ikinci turda ise çocuğun nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemleri ile annenin çocuğun bu davranışlarına yönelik sözel ve sözel olmayan yanıtları kodlanmıştır. Anne-çocuk serbest oyun etkileşimi kodlamaların nasıl yapıldığı "Ebeveyn-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi Kodlama Sistemi"nde ayrıntılı olarak yer almaktadır (bk. Ek E).

2.5.6. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik ve Uygulama Güvenirliği

Gözleme dayalı yapılandırılmış işlemlerde kodlanan amaçlı iletişim, taklit, nesneli oyuna ilişkin değişkenlerin ve anne-çocuk serbest oyun etkileşiminden kodlanan kodlanabilirlik düzeyi, nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve anne yanıtlarına ait değişkenlerin kodlama güvenirligi söz öncesi sosyal iletişim becerileri alanında doktora tez çalışması yapmış, araştırma soruları hakkında herhangi bir bilgisi olmayan bağımsız bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik kodlayıcısı söz öncesi becerilerin ve ebeveyn yanıtlarının kodlama rehberlerini inceledikten sonra araştırmacıyla beraber uygulama videolarını kodlama ve bir dizi uzlaşma tartışması yapma aracılığıyla eğitilmiştir.

Zaman I ve Zaman II'de yapılandırılmış işlemler ve anne-çocuk serbest oyun etkileşiminden elde edilen videoların %20'si üzerinden kodlayıcılar arası korelasyon katsayıları (Intraclass correlations coefficient/ICC) hesaplanarak güvenirlik incelenmiştir. Zaman I ve II' de 6'sar söz öncesi beceri ve 6'sar anne-çocuk serbest oyun etkileşimi olmak üzere 24 videodan elde edilen tüm değişkenlere ait kodlayıcılar arası korelasyon katsayıları Tablo 3'de yer almaktadır. Görüldüğü gibi tüm kodlayıcılar

arası güvenilirlik .70'den büyük olduğu yani kabul edilebilir (Mitchell, 1979) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Kodlayıcılar Arası Korelasyon Katsayıları

	Değişkenler	ICC
Söz Öncesi Beceriler Davranış Kodları	Amaçlı İletişim Eylemleri	.91
	İletişim İşlevleri	.94
	Yapılandırılmış Taklit	.99
	Kendiliğinden Taklit	.98
	Nesneli Oyun	.86
Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi Davranış Kodları	Kodlanabilirlik Düzeyi	.97
	Nesne/Eylem Katılımı	.96
	Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Anne Yanıtları	.92
	Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Olmayan Yanıtlama	.94
	Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi İletişim Eylemleri	.93
İletişim Eylemlerine Bağlı Sözel Anne Yanıtları	.95	

Amaçlı iletişim, taklit ve oyuna ilişkin işlemlerde Zaman I ve Zaman II'de çekilen videoların %20'si için (24 video) uygulama güvenilirliğine bakılmıştır. Güvenirlik çalışmasında bu çalışma sürecine katılmayan ikinci bir uzmana amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun değerlendirmesi işlemlerinin nasıl yapıldığını açıklayan "Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme İşlemleri ve Kodlama Rehberi" ve "Söz Öncesi Beceriler Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu" tanıtılmıştır (bk. Ek D ve Ek F). Daha sonra uzmanın tesadüfi seçilen videolar için uygulama güvenilirliği formunu doldurması istenmiştir. Uygulama güvenilirliği, Billingsley, White ve Munson'un (1980), $[(\text{Gözlenen uygulamacı davranışı}/\text{Planlanan uygulamacı davranışı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanmıştır (akt., Tekin-İftar, Kurt ve Çetin, 2011). Bu hesaplama sonucunda söz öncesi becerileri için uygulama güvenilirliğinin %88.46 ile %100 arasında değiştiği ortalama ise %96 olduğu belirlenmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde örneklemin yeterli büyüklükte olmaması ve aynı zamanda bazı ölçüt (amaçlı iletişim eylemleri, ortak dikkat), ortak (anne-çocuk etkileşiminde iletişim eylemleri) ve

yordayıcı (davranışsal istek bildirme, dikkati ve davranışı yeniden yönlendirme, tekrar, genişletme) değişkenlerde parametrik yöntemlerin varsayımları arasında yer alan normal dağılım ölçütünün karşılanamamasından dolayı yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap kullanılmıştır. Bootstrap yöntemi, normal dağılım varsayımlarının karşılanmamasından kaynaklanan önyargıları azaltmada kullanılan dönüştürme ve uç değer atma gibi yöntemler arasında yer almaktadır. Bu araştırmada doğası itibariyle çok fazla bireysel farklılıklar gösteren bir grupla çalışılması nedeniyle bazı değişkenlere ait *z puanları* ($4.50 > z > 3.00$) uç değer olarak değerlendirilmemiştir. Bu nedenle örnekleme normal dağılıma yaklaştırmak amacıyla örneklem sayısında azalmaya neden olan uç değer atma yöntemi yerine yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap tercih edilmiştir. Bootstrap'ın tercih edilmesinin bir diğer sebebi ise bu yöntemin yine normal dağılım elde etmek için kullanılan veri dönüştürme yöntemlerinden daha güçlü istatistiksel temellere dayanmasıdır (Field, 2013).

Bootstrap yöntemler, parametrik ve parametrik olmayan örnekleme ile kullanılabilen ve geleneksel yaklaşımlara oranla daha kesin sonuçlar vermektedir (Özdemir ve Navruz, 2016). Parametrik olmayan bootstrap yöntemlerde, dağılımı bilinmeyen mevcut örnekleme yer alan gözlemler tesadüfen yer değiştirilerek binlerce *bootstrap örneklemleri* oluşturulmaktadır (Doğan, 2016; Field, 2013; Özdemir ve Navruz, 2016). Daha sonra bootstrap örnekleminin her birinde belirlenen istatistik (ör. ortalama, regresyon katsayısı gibi) hesaplanarak örnekleme dağılımı tahmin edilmektedir (Doğan, 2016; Özdemir ve Navruz, 2016). *Bootstrap dağılımı* olarak ifade edilen dağılım, beta değerlerinin ve güven aralıklarını sağlam tahminlerinin hesaplanmasına olanak sağlamaktadır (Doğan, 2016). Güven aralığı karşılaştırılan gruplar için bulunan ölçütlerin ve farkın (ortalama, orantı, risk oranı, olasılık oranı) şansa bağlı olup olmadığını değerlendiren ve bu değerlendirmeyi yaparken örneklem büyüklüğü hakkında bilgi veren bir ölçüttür (Kılıç, 2015). İstatistiksel analizlerde güven aralıkları yaygın olarak kullanılan ancak bazı sınırlılıkları olan *p* değerinden daha fazla bilgi sağlamaktadır (Haukoos, Roger ve Lewin, 2005). Bu yüzden *p* değerini desteklemek üzere etki büyüklüğü ve güven aralıklarının hatta mümkünse etki büyüklüğü için de güven aralıklarının verilmesi önerilmektedir (American Psychological Association/APA, 2010). Dolayısıyla bu araştırmada sonuçların yorumlanmasında *p* değeri yanı sıra bootstrapta yaygın olarak kullanılan yanlılık

hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları ve ayrıca etki büyüklükleri değerleri verilmiştir.

Amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyuna yönelik analizler en az üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Analizlere amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyun ile ilişkisini destekleyen teorik ve gözleme dayalı kanıtlara sahip değişkenler de dâhil edilmiştir. Bu amaçla sosyal iletişim ve sosyoekonomik (SED) düzeyi arasında ilişki olduğunu belirleyen araştırmalar (Hoff ve Naigles, 2002) temel alınarak ebeveyn eğitim düzeyi bir SED ölçütü olarak analizlere alınmıştır. Ayrıca yine sosyal iletişim ve çocukların eğitim saatleri ve eğitim alma süreleri arasında ilişki bulunması (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Stone ve Yoder, 2001) sebebiyle çocukların özel eğitim alma süresi ve son 6 aydır haftada aldıkları ortalama özel eğitim saati analizlere dâhil edilmiştir. Bu değişkenlere ek olarak alıcı dil sözcük sayısı (özellikle yapılandırılmış taklit) ve otizm belirtilerinin şiddeti (Beurkens ve diğ., 2013; Warren ve diğ., 2010) de söz öncesi becerilerin gelişimini etkileyebileceği düşünülerek araştırmada incelenmiştir.

Verilerin analiz aşamasında öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Daha sonra, Zaman I'deki yordayıcı değişkenler (yorumlama, dilsel istek bildirme, davranışsal istek bildirme; sözel olmayan yanıtlama; dilbilimsel haritalama, tekrar ve genişletme), ortak değişkenler (nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri, alıcı dil sözcük sayısı, otizm belirtileri şiddeti, anne eğitim yılı, özel eğitim alma süresi ve haftalık özel eğitim saati, ölçüm zamanları arasındaki fark), kontrol değişkenler (dikkati yeniden yönlendirme, davranışı yeniden yönlendirme ve çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlanmanın olmaması) ve farklı iki zaman noktasında ölçülen amaçlı iletişim (amaçlı iletişim eylemleri ve işlevleri), taklit (yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit) zaman puanları farkı [ör. (Zaman II amaçlı iletişim eylemleri ham puanı)-(Zaman I amaçlı iletişim eylemleri ham puanı)] ve Zaman II'deki nesneli oyun (keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik) arasındaki iki değişkenli korelasyonlar incelenmiştir. Ölçüm zamanları arasındaki puan farkı zamanla amaçlı iletişim ve taklitte meydana gelen değişimi veya gelişimi değerlendirmek (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b) ve regresyon analizinde çocukların Zaman I'deki amaçlı iletişim ve taklit performansını kontrol altına almak (Mcduffie ve Yoder, 2010) için kullanılmıştır.

Korelasyon analizinde 1000 örneklemlili bootstrap yeniden örnekleme eşliğinde Pearson korelasyon kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında bazı değişkenlerde

normallik varsayımının olmaması nedeniyle anlamlılık düzeyinden (p değeri) ziyade güven aralıkları (GA) temel alınmıştır çünkü anlamlılık değeri puanların dağılımından etkilenirken, bootstrap güven aralıkları etkilenmemektedir (Field, 2013). Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olabilmesi için korelasyon katsayıları etrafında oluşan güven aralıkları içerisinde sıfır değerinin olmaması yani güven aralıklarının alt ve üst değerinin pozitif veya negatif aynı işarete sahip olması gerekmektedir. Korelasyon analizi sonucunda ölçüt değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili bulunan yordayıcı değişkenlerin hangisi veya hangilerinin ölçüt değişkenleri tek başına anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemek için çok sayıda hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizlerinde öncelikle normal dağılım dışındaki varsayımlar test edilerek değişkenler arası çoklu bağlantı [durum indeksi (CI) < .20, tolerans değeri (TV) > .10, varyans artış faktörleri (VIF) < 10, tüm bağımsız değişkenler arası korelasyon .80 ve altı] ve otokorelasyonun [1 < durbin watson (DW) < 3] olmadığı, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu doğrulanmıştır. Regresyon analizinde bazı değişkenlerin normallik varsayımı karşılanamamasından dolayı regresyon katsayıları etrafındaki güven aralıklarını tahmin eden ve geleneksel analiz yaklaşımına oranla verilerin dağılımı ile ilgili varsayımlara daha az dayanan 1000 örneklemlili bootstrap yeniden örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı iletişim ve taklide ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizlerinde ölçüt değişken olarak iki ölçüm zamanı arasındaki puan farkı analize alınmıştır. Nesneli oyunda ise zamanla keşfedici ve ilişkiyel oyunda gelişim gözlemlenmediği için Zaman II'deki puanlar doğrudan ölçüt değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Ölçüt değişkenlerle anlamlı ilişkisi olduğu belirlenen ortak değişkenler, regresyon analizinin ilk adımında analize girilerek kontrol altına alınmıştır. Takip eden adımda ilgili yordayıcı değişken analize alınmıştır.

Son olarak regresyon analizleri sonucunda alanyazın dikkate alınarak arasında dolaylı ilişki olduğu düşünülen değişkenler aracılık analizleri ile test edilmiştir. Aracılık olasılığı SPSS'de gömülü olarak çalışan PROCESS v2.16.3 makrosu kullanılarak incelenmiştir (Hayes, 2013). PROCESS makrosu, geleneksel regresyon tekniklerine göre daha avantajlıdır çünkü rakip araçlarla ilişkili varyans (yani, paylaşılan varyansı) kontrol altına alındıktan sonra, değişkenler arasında daha fazla bağımsızlık sağlanarak aracı yollar hesaplanmaktadır (Weiss, MacMullin, Lunsy, 2015). Yol analizi temelli

bir araç olduğu için aynı zamanda aracı ve farklılaştırıcıların çeşitli kombinasyonlarını da test edebilmektedir (Koşullu bir süreç modeli, Hayes, 2013). Bu çalışmada basit aracılık için Model 4 ve sıralı aracılık için Model 6 kullanılmıştır. Küçük örneklem ve normal dağılıma ilişkin varsayımların ihlal edilmesi nedeniyle oluşabilecek ön yargıları azaltmak için Sobel testi ile ilgili bazı sınırlılıklara (Shrout ve Bolger, 2002) hitaben 5000 örneklemlili bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap doğrudan test ettiği dolaylı etkilerin etrafında bir güven aralığı sağlamak ve %95 güven aralığının alt ve üst sınırı arasındaki değerler sıfır içermediği zaman aracılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Preacher ve Hayes, 2008).



BÖLÜM 3

BULGULAR

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanımlı çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimi ile annelerin çocuklarının ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtları arasındaki olası ilişkilerin boylamsal olarak incelendiği bu araştırmada yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları her bir söz öncesi becerisi ve araştırma sorusu için ayrı ayrı verilmiştir.

3.1. Amaçlı İletişime İlişkin Bulgular

Bu bölümde amaçlı iletişim içerisinde ele alınan amaçlı iletişim eylemlerinde ve işlevlerinde zamanla meydana gelen değişim ile annelerin çocuklarının ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtları arasındaki olası ilişkiyi inceleyen analiz sonuçları yer almaktadır.

3.1.1. Amaçlı İletişim Eylemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Zaman I ve II’de anne-çocuk serbest oyun etkileşimlerinde ve gözleme dayalı yapılandırılmış değerlendirmede kodlanan değişkenler için betimsel istatistikler Tablo 4’de sunulmaktadır. Tablo 4’de anne-çocuk serbest oyun etkileşimlerinde 5’er saniyelik aralıklara bölünen zaman aralıklarından kodlanabilirliği yüksek aralık sayısının ($\bar{X} = 83.55$, $SS = 16.98$) kodlanabilirliği düşük aralık sayısından ($\bar{X} = 36.77$, $SS = 16.39$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yani, çocukların bakarak veya dokunarak nesne/eyleme katılım göstermesi veya amaçlı iletişim eylemi sergilemesi ve annelerin de çocuklarının bu davranışlarını yanıtlaması için uygun aralıkların sayıca daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak kodlanabilirliği yüksek veya düşük aralıklarda çocukların nesne/eyleme katılım gösterdiği aralık sayısı ($\bar{X} = 60.87$, $SS = 29.92$) ve göstermediği aralık sayısının ($\bar{X} = 59.13$, $SS = 29.90$) birbirine çok yakın olduğu, kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemlerinin sıklığının ise 0-36 ($\bar{X} = 6.32$, $SS = 7.70$) arasında değiştiği ve nesne/eylem katılımından çok daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde, bireysel farklılıklar olmakla beraber, annelere çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları kullanma ve

Tablo 4

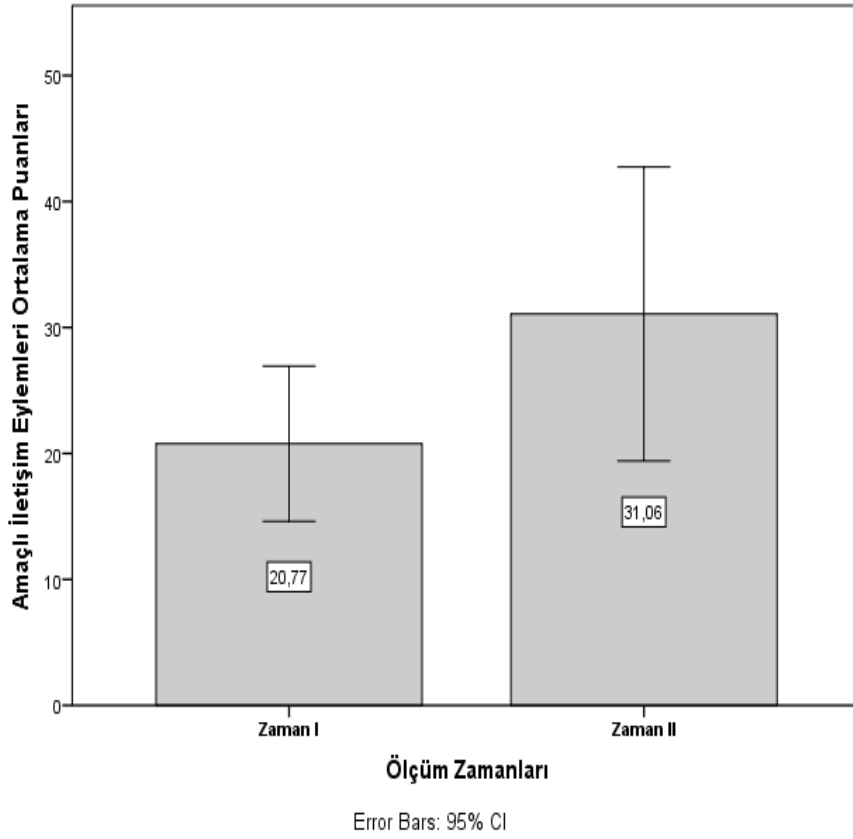
Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşiminde ve Yapılandırılmış Gözleme Dayalı Değerlendirmede Kodlanan Değişkenlerin Ortalama Frekansları

Bağlam	Değişkenler	\bar{X} (GA)	SS (GA)	Medyan	Ranj	
Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi Zaman I	Kodlanabilirliği Düşük Aralık Sayısı	36.77 (31.24, 42.66)	16.39 (13.78, 18.29)	37.00	5-65	
	Kodlanabilirliği Yüksek Aralık Sayısı	83.55 (77.61, 89.32)	16.98 (14.04, 19.19)	83.00	55-118	
	<i>Nesne/Eylem Katılımı ve Çocukların İlgisini İzleyen ve İzlemeyen Anne Yanıtları</i>					
	Nesne/Eylem Katılımı Var	60.87 (50.08, 70.84)	29.92 (25.74, 32.65)	57.00	11-110	
	Nesne/Eylem Katılımı Yok	59.13 (48.97,70.07)	29.90 (25.70, 32.63)	63.00	10-109	
	Yorumlama	32.03 (26.29, 37.90)	17.18 (14.64, 18.93)	30.00	6-66	
	Dilsel İstek Bildirme	6.65 (4.77, 8.70)	5.62 (3.93,6.90)	6.00	0-22	
	Davranışsal İstek Bildirme	16.58 (12.29, 22.02)	13.62 (8.25, 17.45)	13.00	1-64	
	Sözel Yanıtlama Yok	13.03 (9.51, 16.74)	10.37 (8.37, 11.73)	12.00	0-35	
	Dikkati Yeniden Yönlendirme	1.84 (1.10, 2.62)	2.38(1.41, 3.02)	1.00	0-10	
	Davranışı Yeniden Yönlendirme	0.97 (0.58, 1.40)	1.38 (0.92, 1.69)	0.00	0-6	
	Sözel Olmayan Yanıtlama	26.65 (21.40, 32.35)	16.72 (13.46, 18.96)	23.00	5-62	
	<i>İletişim Eylemleri ve İletişim Eylemlerine Bağlı Yanıtlar</i>					
	Amaçlı İletişim Eylemleri	6.32 (4.28, 8.58)	7.70 (4.73, 9.70)	4.00	0-36	
	Dilbilimsel Haritalama	1.55 (0.90, 2.23)	2.26 (1.58, 2.74)	0.00	0-8	
	Tekrar	1.03 (0.45,1.65)	1.94(0.93, 2.71)	0.00	0-9	
	Genişletme	0.19 (0.06, 0.35)	0.54 (0.25, 0.71)	0.00	0-2	
	Yanıtlama Yok	1.65 (0.83, 2.55)	3.10 (1.39, 4.12)	1.00	0-16	
	<i>İletişim Eylemleri</i>					
Yapılandırılmış Gözleme Dayalı Değerlendirme	Amaçlı İletişim Eylemleri I	20.77 (15.52, 26.26)	16.80 (12.58, 19.74)	15.00	3-66	
	Amaçlı İletişim Eylemleri II	31.06 (21.97, 40.17)	31.80 (21.93, 39.44)	19.00	3-140	
	<i>İletişim İşlevleri</i>					
	Ortak Dikkat I	11.61 (8.58, 14.45)	9.06 (6.94, 10.58)	10.00	1-36	
	Davranış Düzenleme I	8.39 (5.67, 11.32)	8.75 (6.24, 10.34)	4.00	0-29	
Ortak Dikkat II	18.90 (12.71, 25.68)	22.45 (12.15, 30.03)	13.00	1-113		
Davranış Düzenleme II	10.77 (7.35,14.23)	12.02 (7.52-14.93)	6.00	1-48		

GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

kullanamama açısından neredeyse eşit fırsatlar ortaya çıkarken, iletişim eylemlerine bağlı yanıtlama türlerinin kullanımında ise ilgiyi izlemeye oranla oldukça daha az fırsat oluşmuştur. Anneler ortaya çıkan fırsatlarda çocuklarının ilgisini sözel yanıtlama türlerinden en çok yorumlama ($\bar{X} = 32.03$, $SS = 17.18$), sonra sırasıyla davranışsal istek bildirme ($\bar{X} = 16.58$, $SS = 13.62$) ve dilsel istek bildirme ($\bar{X} = 6.65$, $SS = 5.62$) kullanarak yanıtlamışlardır. Buna karşın çocuğun ilgisini yeniden yönlendiren yanıtlama türleri, özellikle de davranışı yeniden yönlendirmeyi ($\bar{X} = 0.97$, $SS = 1.38$) çok az kullanmışlardır. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel olmayan yanıtlamalarının ise 5-62 ($\bar{X} = 26.65$, $SS = 16.72$) arasında değiştiği ve ortalama olarak yorumlama dışındaki çocukların ilgisini izleyen diğer sözel yanıtlardan (yani dilsel istek ve davranışsal istek bildirme) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anneler, nesne/eylem katılımına oranla daha az ortaya çıkan çocukların kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemlerini çoğunlukla ($\bar{X} = 1.65$, $SS = 3.10$) yanıtlamamışlardır. Yanıtladıkları amaçlı iletişim eylemlerinde ise diğer yanıtlama türlerine oranla en fazla dilbilimsel haritalamayı ($\bar{X} = 1.55$, $SS = 2.26$), en az genişletmeyi ($\bar{X} = 0.19$, $SS = 0.54$) kullanmışlardır. Tablo 4’de çocukların her iki zaman diliminde kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemlerinin ortalama puanları incelendiğinde Zaman II’de kendiliğinden başlatılan amaçlı iletişim eylemlerinin ortalamasının ($\bar{X} = 31.06$, $SS = 31.80$) Zaman I’den ($\bar{X} = 20.77$, $SS = 16.80$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde zamanla bir farklılaşma olduğu ve bu farklılığın da gelişim göstergesi olduğu söylenebilir. Şekil 9’da amaçlı iletişim eylemlerinin Zaman I ve Zaman II’deki ortalama puanlarının çubuk grafiği arasındaki farklılık bu gelişimi görselleştirmektedir. Gelişimsel ilerlemeyi gösteren bu farkın, 10.29 ($SH = 4.11$), GA [3.63, 18.64] istatistiksel olarak anlamlı $t(30) = 2.45$, $p = .02$ ve orta-büyükte etkili ($d = 0.61$) olduğu belirlenmiştir.



Şekil 9. Amaçlı İletişim Eylemlerinin Zaman I ve Zaman II'deki Ortalama Puanları Çubuk Grafiği

Zamanla amaçlı iletişim eylemlerinde görülen gelişimde, ebeveyn yanıtlarının etkisinin olabileceği temeline dayanan bu araştırmada Zaman I'de ölçülen anne yanıtlarının örüntüsünün zaman içinde değişim göstermediği varsayılmıştır.

Bu varsayımı doğrulamak amacıyla Zaman II'deki anne yanıtlarını temsil eden ölçümlere ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Zaman II Anne Yanıtlarına İlişkin Kodlanan Değişkenlerin Ortalama Frekansları

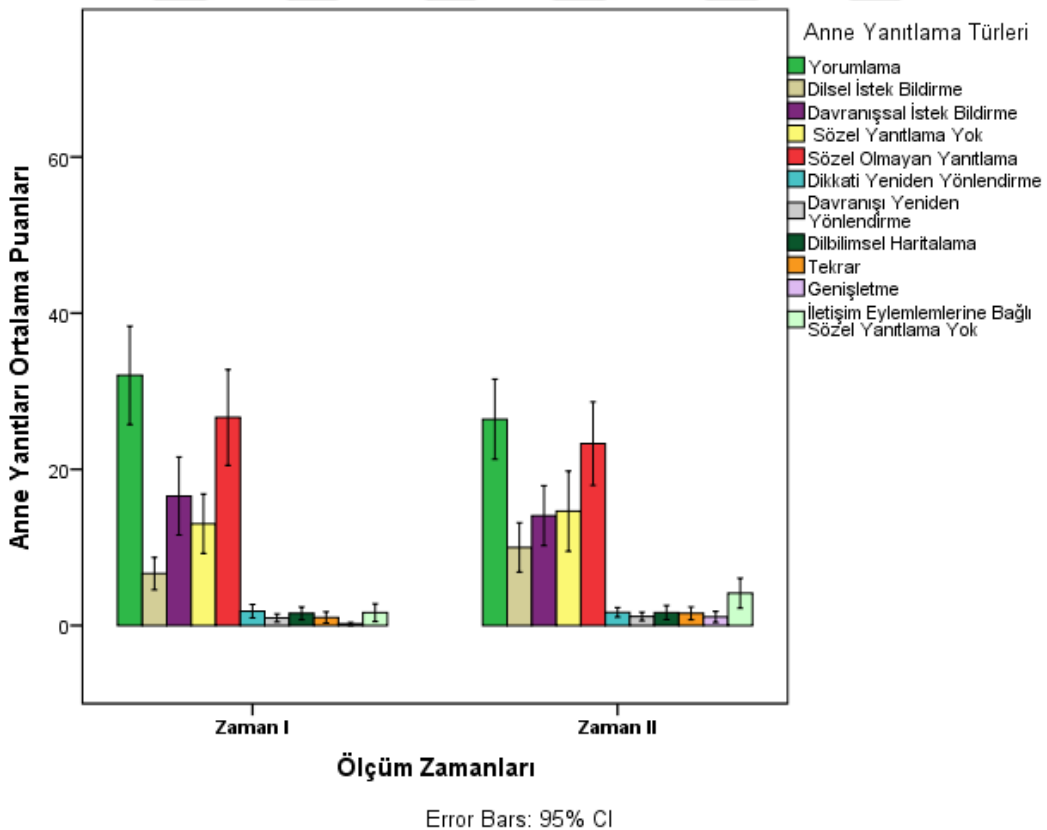
Bağlam	Değişkenler	\bar{X} (GA)	SS (GA)	Medyan	Ranj	
Anne-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi Zaman II	Kodlanılabilirliği Düşük	26.77	16.64	25.00	3-69	
	Aralık Sayısı	(20.94, 32.23)	(13.83, 18.82)			
	Kodlanılabilirliği Yüksek	93.00	16.84	95.00	61-117	
	Aralık Sayısı	(86.46, 99.45)	(14.14, 18.88)			
	<i>Nesne/Eylem Katılımı ve Çocukların İlgisini İzleyen ve İzlemeyen Anne Yanıtları</i>					
	Nesne/Eylem Katılımı Var	62.58	30.59	65.00	2-115	
		(52.56, 72.03)	(26.12, 33.67)			
	Nesne/Eylem Katılımı Yok	57.13	30.63	53.00	5-118	
		(47.14, 67.38)	(25.83, 34.05)			
	Yorumlama	26.42	14.00	27.00	2-56	
		(21.83, 31.00)	(11.84, 15.58)			
	Dilsel İstek Bildirme	10.00	8.60	8.00	0-39	
		(7.61, 12.39)	(6.03, 10.57)			
	Davranışsal İstek Bildirme	14.06	10.44	14.00	0-42	
		(10.66, 17.60)	(7.51, 12.66)			
	Sözel Yanıtlama Yok	14.65	14.00	11.00	0-59	
		(9.95, 20.64)	(9.41, 17.98)			
	Dikkati Yeniden Yönlendirme	1.68	1.66	1.00	0-6	
		(1.19, 2.23)	(1.30, 1.93)			
	Davranışı Yeniden Yönlendirme	1.16	1.48	1.00	0-5	
	(0.68, 1.68)	(1.05, 1.77)				
Sözel Olmayan Yanıtlama	23.29	14.52	22.00	1-64		
	(18.53, 27.93)	(10.75, 17.38)				
<i>İletişim Eylemleri ve İletişim Eylemlerine Bağlı Yanıtlar</i>						
Amaçlı İletişim Eylemleri	10.97	12.81	5.00	0-41		
	(7.23, 14.61)	(9.31, 14.80)				
Dilbilimsel Haritalama	1.65	2.47	1.00	0-9		
	(0.94, 2.32)	(1.62, 3.03)				
Tekrar	1.55	2.25	1.00	0-8		
	(0.94, 2.13)	(1.58, 2.66)				
Genişletme	1.10	1.92	0.00	0-7		
	(0.55, 1.65)	(1.23, 2.37)				
Yanıtlama Yok	4.13	5.24	2.00	0-23		
	(2.36, 6.09)	(3.39, 6.93)				

GA: % 95 yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 5'te Zaman I'de olduğu gibi Zaman II'de de yüksek kodlanabilir aralık sayısı ($\bar{X} = 93.00$, $SS = 16.84$) düşük kodlanabilir aralık sayısından ($\bar{X} = 26.77$, $SS = 16.64$) daha yüksektir. Çocuklar bu ölçüm zamanında da Zaman I'e oranla çok az artış olmakla beraber iletişim eylemlerine ($\bar{X} = 10.97$, $SS = 12.81$) oranla daha fazla nesne/eylem katılımı ($\bar{X} = 62.58$, $SS = 30.59$) göstermiştir. Anneler çocuklarının ilgisini izleyen sözel yanıtlardan Zaman I'deki gibi yorumlamayı ($\bar{X} = 26.42$, $SS = 14.00$) diğer sözel ve sözel olmayan yanıtlardan daha fazla kullanmışlardır. Yorumlamayı sırasıyla Zaman I'e benzer olarak sözel olmayan yanıtlama ($\bar{X} = 23.29$, $SS = 14.52$), davranışsal

istek bildirme ($\bar{X} = 14.06$, $SS = 10.44$) ve dilsel istek bildirme ($\bar{X} = 10.00$, $SS = 8.60$) izlemiştir. Anneler yine çocuğun ilgisini izlemeyen yeniden yönlendirmelerden dikkati yeniden yönlendirmeyi ($\bar{X} = 1.68$, $SS = 1.66$) davranışı yeniden yönlendirmeye ($\bar{X} = 1.16$, $SS = 1.48$) oranla daha fazla kullanmalarına rağmen her iki yeniden yönlendirme türünü çocuğun ilgisini izleyen yanıtlama türlerinden oldukça daha az kullanmışlardır.

Anneler çocukların kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemlerini Zaman I'e benzer şekilde büyük çoğunlukla karşılıksız bırakmışlardır ($\bar{X} = 4.13$, $SS = 5.24$). Yanıtladıkları amaçlı iletişim eylemlerinde de Zaman I'deki gibi dilbilimsel haritalamayı ($\bar{X} = 1.65$, $SS = 2.47$) daha çok, genişletmeyi ($\bar{X} = 1.10$, $SS = 1.92$) ise daha az kullanmışlardır. Sonuç olarak, her iki ölçüm zamanında elde edilen ortalama puanlara göre zamanla annelerin çocuklarının ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı yanıtlarının sıklığında değişiklik olduğu ancak yanıtlama örüntülerinin aynı kaldığı yani değişmediği söylenebilir. Her iki ölçüm zamanında annelerin yanıtlama örüntülerinin benzer olduğu, anne yanıtlama türlerinin Zaman I ve II'deki ortalama puanlarının çubuk grafikleri ile görselleştirildiği Şekil 10'da daha açık görülmektedir.



Şekil 10. Anne Yanıtlama Türlerinin Zaman I ve II'deki Ortalama Puanları Çubuk Grafiği

3.1.2. Anne Yanıtları ve Amaçlı İletişim Eylemleri Arasındaki İkili Korelasyonlar

Araştırma Sorusu 1: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ile yaklaşık 6 ay sonra çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Zaman I'de ortak, varsayımsal yordayıcı ve kontrol değişkenler ile zamanla amaçlı iletişim eylemleri ve işlevlerinde meydana gelen gelişimler arasındaki ikili ilişkiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Zaman I Ortak, Yordayıcı ve Kontrol Değişkenler ile Amaçlı İletişim Eylemlerinin ve İşlevlerinin Gelişimi Arasındaki İkili Korelasyonlar

Zaman I Değişkenler	Amaçlı İletişim Eylemleri r (GA)	Ortak Dikkat r (GA)	Davranış Düzenleme r (GA)
Ortak Değişkenler			
Nesne/Eylem Katılımı	.41* (0.21, 0.64)	.44* (0.26, 0.85)	.18 (-0.19, 0.54)
Amaçlı İletişim Eylemleri	.13 (-0.12, 0.56)	.28 (-0.12, 0.83)	-.19 (-0.50, 0.46)
Otizm Belirtileri Şiddeti	-.53** (-0.68, -0.41)	-.52** (-0.64, -0.48)	-.33 (-0.64, 0.04)
Anne Eğitim Yılı	.28 (-0.02, 0.55)	.28 (-0.02, 0.53)	.15 (-0.09, 0.42)
Özel Eğitim Alma Süresi	-.30 (-0.55, 0.10)	-.38* (-0.54, -0.16)	-.06 (-0.35, 0.23)
Haftalık Özel Eğitim Saati	.10 (-0.24, 0.52)	.02 (-0.20, 0.41)	.16 (-0.22, 0.48)
Alıcı Dil Sözcük Sayısı	-.03 (-0.44, 0.43)	-.12 (-0.46, 0.40)	.06 (-0.29, 0.38)
Ölçümler Arası Zaman Farkı	.25 (-0.11, 0.57)	.28 (-0.10, 0.58)	.11 (-0.32, 0.52)
Yordayıcılar			
<i>Çocukların İlgisini İzleyen Anne Yanıtları</i>			
Yorumlama	.58** (0.32, 0.77)	.67** (0.41, 0.86)	.20 (-0.31, 0.63)
Dilsel İstek Bildirme	.08 (-0.13, 0.41)	.10 (-0.07, 0.57)	-.01 (-0.51, 0.53)
Davranışsal İstek Bildirme	.17 (-0.05, 0.62)	.24 (-0.02, 0.84)	-.06 (-0.41, 0.42)
Sözel Olmayan Yanıtlama	.37* (0.14, 0.62)	.47** (0.48, 0.80)	.02 (-0.38, 0.52)
<i>İletişim Eylemlerine Bağlı Anne Yanıtları</i>			
Dilbilimsel Haritalama	.27 (-0.04, 0.61)	.29 (0.03, 0.63)	.15 (-0.35, 0.69)
Tekrar	-.06 (-0.23, 0.29)	.01 (-0.26, 0.62)	-.21 (-0.63, 0.20)
Genişletme	-.16 (-0.29, -0.03)	-.01 (-0.20, 0.36)	-.40* (-0.66, -0.00)
Kontrol Değişkenleri			
Dikkati Yeniden Yönlendirme	-.08 (-0.28, 0.12)	-.09 (-0.37, 0.16)	-.02 (-0.22, 0.17)
Davranışı Yeniden Yönlendirme	-.07 (-0.31, 0.47)	-.14 (-0.37, 0.39)	.08 (-0.28, 0.40)
Sözel Yanıtlama Yok	.21 (-0.06, 0.62)	.13 (-0.19, 0.49)	.30 (0.03, 0.57)

*p < .05, **p < .01; GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Korelasyon sonuçları güven aralığı temelinde incelendiğinde, zamanla amaçlı iletişim eylemlerinde meydana gelen gelişimin ortak değişkenler arasında yer alan

nesne/eylem katılımı ile anlamlı orta düzeyde pozitif ($r = .41$, $GA = 0.21, 0.64$) ve otizm belirtilerinin şiddeti ile anlamlı orta düzeyde negatif ilişkili ($r = -.53$, $GA = -0.68, -0.41$) olduğu görülmektedir. Amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile anne-çocuk etkileşiminde çocukların kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemleri, anne eğitim yılı, özel eğitim alma süresi, haftalık özel eğitim saati, alıcı dil sözcük sayısı ve ölçümler arası zaman farkı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Varsayımsal yordayıcılar ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişki incelendiğinde, çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlama ($r = .58$, $GA = 0.32, 0.77$) ve sözel olmayan yanıtlamanın ($r = .37$, $GA = 0.14, 0.62$) anlamlı orta düzeyde pozitif; iletişim eylemlerine bağlı anne yanıtlarından ise sadece genişletmenin anlamlı düşük düzeyde negatif ($r = -.16$, $GA = -0.29, -0.03$) ilişkili olduğu görülmektedir. Amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi kontrol değişkenlerinin hiçbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir.

Özetle amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ve anne yanıtları arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyon analizleri sonucunda, amaçlı iletişim eylemlerinde zamanla oluşan gelişim ile yorumlama, sözel olmayan yanıtlama ve genişletme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Anne yanıtları ve amaçlı iletişim eylemleri gelişimi arasındaki ilişki dışında anne yanıtlarının birbiri ile olan iç korelasyonları incelenmiştir.

Korelasyon sonuçlarının yer aldığı Tablo 7’de çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtları arasında, dilsel istek ve davranışsal istek bildirme arasındaki ilişki ($r = .19$, $GA = -0.16, 0.61$) dışında, anlamlı orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlar ile sözel olmayan yanıtlama, dilsel istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlama arasındaki ilişki dışında ($r = .37$, $GA = -0.06, 0.71$), yüksek düzeyde pozitif ilişkidir. Dahası çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarının hepsi ve sözel olmayan yanıtlama, iletişim eylemlerine bağlı anne yanıtlardan sadece dilbilimsel haritalama ile ilişkili bulunmuştur. Bu değişkenler arasındaki ilişki anlamlı orta düzeyde ve pozitif yöndedir. Ayrıca çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlama ($r = .36$, $GA = 0.05, 0.68$) ve sözel olmayan yanıtlama ($r = .42$, $GA = 0.08, 0.72$), kontrol değişkenlerinden “sözel yanıtlama yok” ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkilidir. Son olarak iletişim eylemlerine bağlı yanıtların hiçbiri birbiri ve kontrol değişkenleri ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmazken yeniden yönlendirmeler birbiri ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkilidir ($r = .65$, $GA = 0.26, 0.87$).

Tablo 7

Ebeveyn Yanıtları ve Kontrol Değişkenleri Arasındaki İç Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Çocukların İlgisini İzleyen Anne Yanıtları</i>										
1. Yorumlama	1	.42* (0.07, 0.68)	.58** (0.34, 0.79)	.79** (0.59, 0.92)	.60** (0.36, 0.77)	.08 (-0.27, 0.56)	.25 (-0.15, 0.49)	-.151 (-0.43, 0.26)	-.18 (-0.45, 0.19)	.36* (0.05, 0.68)
2. Dilsel İstek Bildirme		1	.19 (-0.16, 0.61)	.37* (-0.06, 0.71)	.54** (0.17, 0.85)	.10 (-0.30, 0.68)	.23 (-0.36, 0.62)	.09 (-0.23, 0.42)	.06 (-0.28, 0.43)	.24 (-0.10, 0.62)
3. Davranışsal İstek Bildirme			1	.70** (0.53, 0.93)	.58** (0.10, 0.84)	-.04 (-0.38, 0.59)	.25 (-0.20, 0.68)	-.14 (-0.38, 0.29)	.07 (-0.24, 0.62)	.24 (-0.05, 0.57)
4. Sözel Olmayan Yanıtlama				1	.54** (0.18, 0.80)	-.01 (-0.42, 0.60)	.50** (-0.26, 0.74)	-.05 (-0.31, 0.35)	.10 (-0.23, 0.52)	.42* (0.08, 0.72)
<i>İletişim Eylemlerine Bağlı Anne Yanıtları</i>										
5. Dilbilimsel Haritalama					1	.08 (-0.19, 0.46)	.26 (-0.13, 0.59)	-.02 (-0.28, 0.28)	-.03 (-0.36, 0.28)	.31 (-0.04, 0.65)
6. Tekrar						1	.47** (-0.13, 0.89)	-.08 (-0.29, 0.32)	-.11 (-0.31, 0.30)	-.23 (-0.51, 0.20)
7. Genişletme							1	.05 (-0.17, 0.44)	.14 (-0.14, 0.53)	.02 (-0.27, 0.37)
<i>Kontrol değişkenler</i>										
8. Dikkati Yeniden Yönlendirme								1	.65** (0.26, 0.87)	.33 (-0.06, 0.61)
9. Davranışı Yeniden Yönlendirme									1	.42* (-0.02, 0.65)
10. Sözel Yanıtlama Yok										1

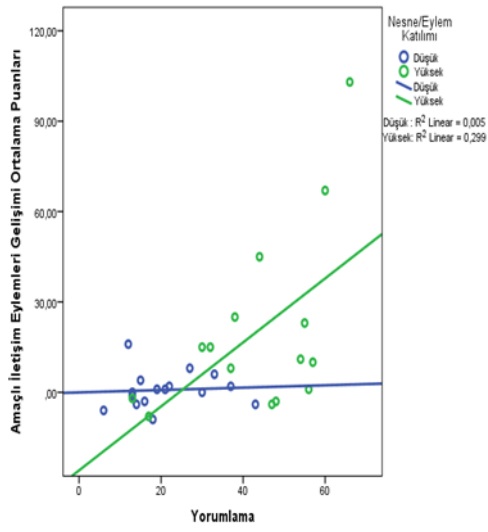
*p < .05, **p < .01; GA: % 95 yanlış hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

3.1.3. Amaçlı İletişim Eylemlerinin Yordayıcıları

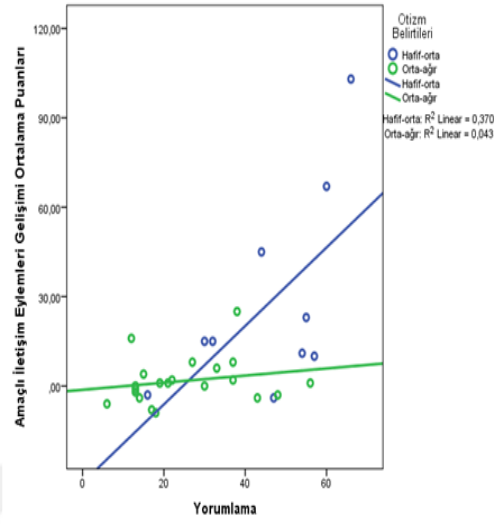
Araştırma Sorusu 2: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Korelasyon analizinde amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile anlamlı ilişkisi bulunan anne yanıtlarından hangisi veya hangilerinin aynı zamanda amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi tek başına anlamlı yordadığını belirlemek için bir dizi hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Her regresyon analizinde Zaman I'de ölçülen amaçlı iletişim eylemlerini kontrol altına almak için Zaman II'deki amaçlı iletişim eylemlerinin toplam puanından Zaman I çıkarılarak hesaplanan amaçlı iletişim eylemleri puan farkı ölçüt değişkeni olarak analize girilmiştir. Amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile anlamlı ilişkili olan ortak değişkenlerden nesne/eylem katılımı ve otizm belirtileri şiddeti, yorumlama ve sözel olmayan yanıtlamanın amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimine olan katkısını tek başına açıklamak için ilk adımda analizlere dâhil edilerek kontrol altına alınması planlanmıştır. Ancak nesne/eylem katılımının hem yorumlama ($r = .83$, $GA = 0.70, 0.91$) hem de sözel olmayan yanıtlama ($r = .81$, $GA = 0.69, 0.91$) ile yüksek düzeyde anlamlı ilişkisi olması her ne kadar anne-çocuk arasında çift yönlü etkileşim olduğunu öne süren transaksyonel modele göre beklenen bir teorik bulgu olsa da regresyon analizinde çoklu bağlantı göstergesi olarak ele alınan durum indekslerinin .20 üzerine çıktığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çoklu bağlantı sorununu ortadan kaldırmak için nesne/eylem katılımı ortalama puana göre düşük ve yüksek nesne/eylem katılımı olarak iki gruplu kategorik değişkene dönüştürülmüştür. Gruplama için öncelikle nesne/eylem katılımı ortalaması hesaplanarak ($\bar{X} = 60.87$) ortalamanın aşağısında puan alanlar düşük ($\bar{X} < 60.87$), ortalamanın yukarısında puan alanlar ise yüksek ($\bar{X} > 60.87$) nesne/eylem katılımı olarak gruplanmıştır. Daha sonra düşük ve yüksek nesne/eylem katılımı gruplarının hangisinde yorumlama ve amaçlı iletişim eylemleri gelişimi arasında daha güçlü ilişki olduğu saçılma grafiği (bk. Şekil 11a) ile incelenmiştir. Ayrıca otizm belirtileri şiddeti de kesme puanı doğrultusunda hafif-orta ($30 \leq \text{ÇODÖ puanı} \leq 36.5$) ve orta-ağır ($37 \leq \text{ÇODÖ puanı} \leq 60$) şeklinde kategorik değişkene dönüştürülerek hafif-orta ve orta-ağır otizm belirtileri gösteren grupların da

hangisinde yorumlama ve amaçlı iletişim eylemleri gelişimi arasında daha güçlü olduğu saçılma grafiği (bk. Şekil 11b) ile incelenmiştir.



Şekil 11a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 11b. Otizm Belirtilerine Göre Yorumlama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Saçılma Grafiği

Şekil 11a ve 11b' de görüldüğü üzere amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim ve yorumlama arasındaki ilişki nesne/eylem katılımı yüksek olan grupta (çizgi daha dik), düşük olan gruba göre ayrıca otizm belirtileri hafif-orta (çizgi daha dik) olan grupta orta-ağır olan gruba oranla daha güçlüdür. Başka bir deyişle nesne/eylem katılımı yüksek veya otizm belirtileri hafif-orta düzeyde olan çocukların amaçlı iletişim eylemleri annelerin çocuklarının ilgisini izleyen yorumlamalarından nesne/eylem katılımı düşük veya otizm belirtileri orta-ağır düzeyde olan çocuklardan daha olumlu etkilenmektedir.

Saçılma grafikleri sonucunda dummy değişkenine dönüştürülen yüksek nesne/eylem katılımı ve amaçlı iletişim gelişimi arasındaki korelasyona tekrar bakıldığında aralarındaki ilişkinin yüksek olmadığı ($r = .66$, $GA = 0.41$, 0.86) belirlenerek regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 8 yorumlamanın, dummy değişkeni olan yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta düzey otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordama gücüne ilişkin analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8

Yorumlamanın Amaçlı İletişim Eylemlerindeki Gelişimi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

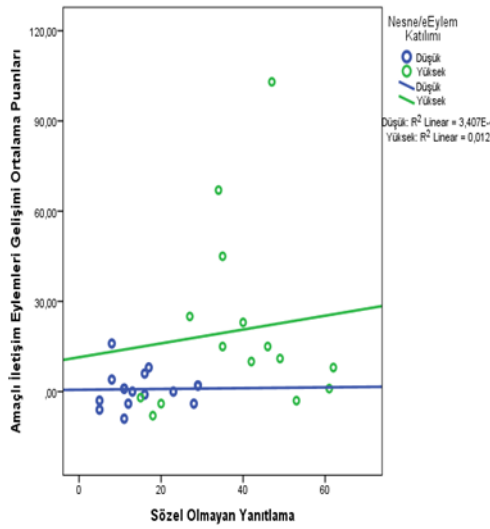
Değişken	R ²		F		B (GA)	Standart Hata	β
	R	R ²	Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p			
Adım 1	.56	.31	.31	.006			
Sabit					-0.53 (-5.54, 4.59)	2.03	
YNEK					8.03 (-3.05, 19.53)	6.55	.17
HO_OB					21.51 (2.96, 45.40)	11.39	.44
Adım 2	.64	.41	.10	.045			
Sabit					-12.76 (-30.01, 3.74)	7.51	
YNEK					-1.98 (-17.77, 10.33)	7.11	-.04
HO_OB					15.28 (-0.21, 36.61)	9.55	.31
Yorumlama					0.60 (0.01, 1.16)	0.34	.44

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

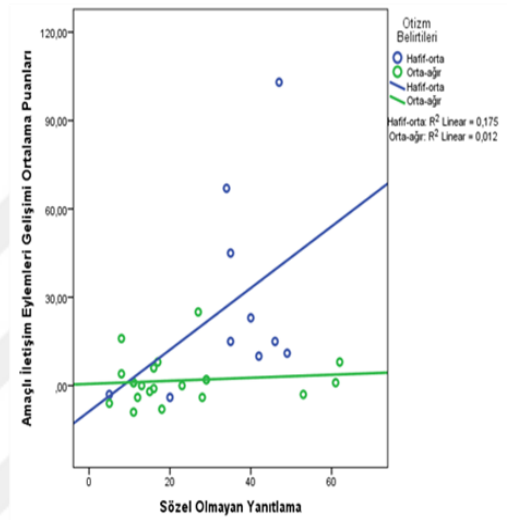
Tablo 8’de çocuğun ilgisini izleyen yorumlamanın amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin bootstrap ile oluşturulan güven aralıklarına göre anlamlı [$F_{model} (3,27) = 6.17, GA = 0.56, 2.67$] olduğu ve amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim varyansının %41’ini anlamlı açıkladığı belirlenmiştir. İlk adımda yer alan yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin %31’ini anlamlı açıklamakta ve sadece hafif-orta otizm belirtileri amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi anlamlı yordamaktadır ($B = 21.51, GA = 2.96, 45.40$). İkinci adımda yorumlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %10’luk anlamlı bir artış olduğu ve yüksek nesne/eylem katılımı ile hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra sadece yorumlamanın amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi pozitif yönde anlamlı yordadığı görülmektedir ($B = 0.60, GA = 0.01, 1.16$).

Amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkili ($r = .37, GA = 0.14, 0.62$) olduğu belirlenen bir diğer çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarından sözel olmayan yanıtlamanın yordayıcılığına ilişkin regresyon analizi yapılmadan önce yine nesne/eylem katılımı ve sözel olmayan yanıtlama arasındaki

yüksek düzeyde ilişkiden ($r = .81$, $GA = 0.69$, 0.91) oluşan çoklu bağlantıyı engellemek için yorumlamada olduğu gibi nesne/eylem katılımı ve otizm belirtilerinin şiddetine ait değişkenler kategorik düzeyde ele alınmıştır. Daha sonra sözel olmayan yanıtama ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişkinin nesne/eylem katılımı göre düşük ve yüksek; otizm belirtilerinin şiddetine göre hafif-orta ve orta-ağır olarak sınıflandırılan grupların hangisinde daha güçlü olduğunu incelemek için oluşturulan saçılma grafikleri (bk. Şekil 12a ve 12b) incelenerek regresyon analizine alınacak değişkenler belirlenmiştir.



Şekil 12a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Sözel Olmayan Yanıtama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi



Şekil 12b. Otizm Belirtilerine Göre Sözel Olmayan Yanıtama ve Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi

Şekil 12a ve 12b'de görüldüğü gibi sözel olmayan yanıtama ve amaçlı iletişim eylemleri arasındaki ilişki nesne/eylem katılımı yüksek olan grupta nesne/eylem katılımı düşük olan gruba; otizm belirtileri hafif-orta olan grupta, orta-ağır olan gruba göre daha güçlüdür. Daha açık ifadeyle nesne/eylem katılımı yüksek veya otizm belirtileri hafif-orta düzeyde olan çocukların amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi annelerin sözel olmayan yanıtlarından nesne/eylem katılımı düşük veya otizm belirtileri orta-ağır düzeyde olan çocuklardan daha olumlu etkilenmektedir.

Saçılma grafikleri sonucunda ölçüt ve yordayıcı değişkenle daha çok ilişkili olan yüksek nesne/eylem katılımı dummy değişkenine dönüştürülerek temel yordayıcı olan sözel olmayan yanıtama ile korelasyonu tekrar incelenmiştir. Sonuçta, yüksek nesne/eylem katılımı ve sözel olmayan yanıtama arasındaki ilişkinin ($r = .72$, $GA = 0.54$, 0.86) olduğu belirlenmiştir. Tablo 9 sözel olmayan yanıtamanın dummy

değişkeni olan yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta düzey otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordama gücüne ilişkin analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9

Sözel Olmayan Yanıtlamanın Amaçlı İletişim Eylemlerindeki Gelişimi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ²	F	B (GA)	Standart Hata	β
			Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p			
Adım 1	.56	.31	.31	.006			
Sabit					-0.53 (-5.08, 3.87)	1.93	
YNEK					8.03 (-3.80, 20.94)	6.76	.17
HO_OB					21.51 (3.24, 46.79)	11.59	.44
Adım 2	.57	.32	.01	.450			
Sabit					-4.30 (-20.27, 8.06)	5.54	
YNEK					1.80 (-20.60, 25.87)	10.36	.04
HO_OB					22.18 (2.66, 46.68)	12.14	.45
SOY					0.25 (-0.28, 0.85)	0.32	.18

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, SOY: Sözel Olmayan Yanıtlanma; GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 9’da sözel olmayan yanıtlamanın amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin bootstrap ile oluşturulan güven aralıklarına göre anlamlı [F_{model} (3,27) = 4.32, GA = 0.73, 2.30] olduğu ve amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin varyansının %32’sini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtilerinin şiddeti amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin %31’ini açıklamakta ve sadece hafif-orta otizm belirtilerinin şiddeti amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi pozitif, anlamlı yordamaktadır ($B = 21.51$, $GA = 3.24, 46.79$). İkinci adımda sözel olmayan yanıtlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %1 oranında anlamlı olmayan bir artış gerçekleşmiştir. İkinci adımda oluşan modelde yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri şiddeti kontrol altına alındıktan sonra ilk modelde olduğu gibi sadece hafif-orta otizm belirtilerinin şiddeti amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi pozitif, anlamlı yordamaktadır ($B = 22.18$, $GA = 2.66, 46.68$).

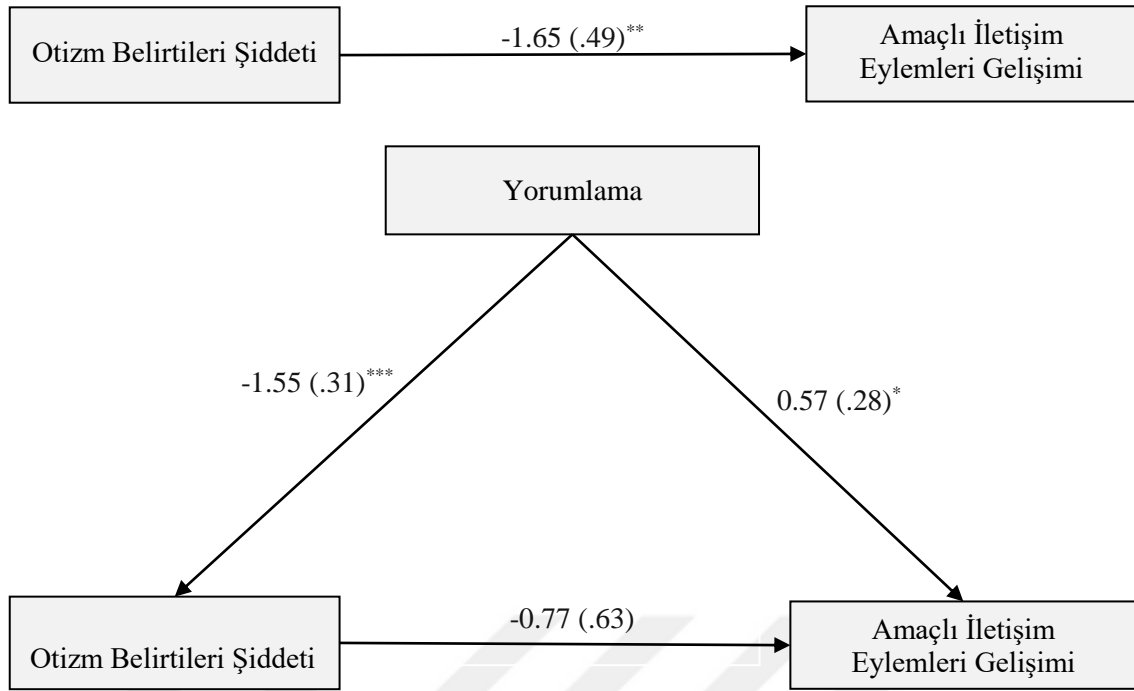
Özetle, çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, sözel yanıtlama türünden yorumlamanın ve sözel olmayan yanıtlamanın amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ancak hafif-orta otizm belirtileri ve yüksek nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra sadece yorumlamanın amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi anlamlı yordadığı belirlenmiştir.

3.1.4. Anne Yanıtlarının İletişim Eylemlerinin Gelişiminde Aracı Rolü

Araştırma Sorusu 3: Amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişimi yordayan çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları, amaçlı iletişim eylemleri ile ilgili herhangi bir potansiyel ilişkide aracı mıdır?

Tablo 8’de regresyon analizinde ilk adımda analize girilen hafif-orta otizm belirtilerinin amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordama gücü pozitif yönde anlamlı iken, ikinci adımda yorumlamanın eklenmesi ile beraber yordama gücünü kaybetmesi otizm belirtileri şiddeti ile amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişkide yorumlamanın aracı bir etkisi olabileceği hipotezini ön plana çıkarmaktadır. Hipotezi doğrulamak için Şekil 8’de gösterilen basit aracılık modeli PROCESS (Model 4) makrosu kullanılarak test edilmiştir. Otizm belirtileri şiddeti ve nesne/eylem katılımı sürekli değişken olarak analize girilmiştir.

Hipotez 1: Otizm belirtileri şiddeti, amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile yorumlama aracılığıyla dolaylı ilişkilidir.



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

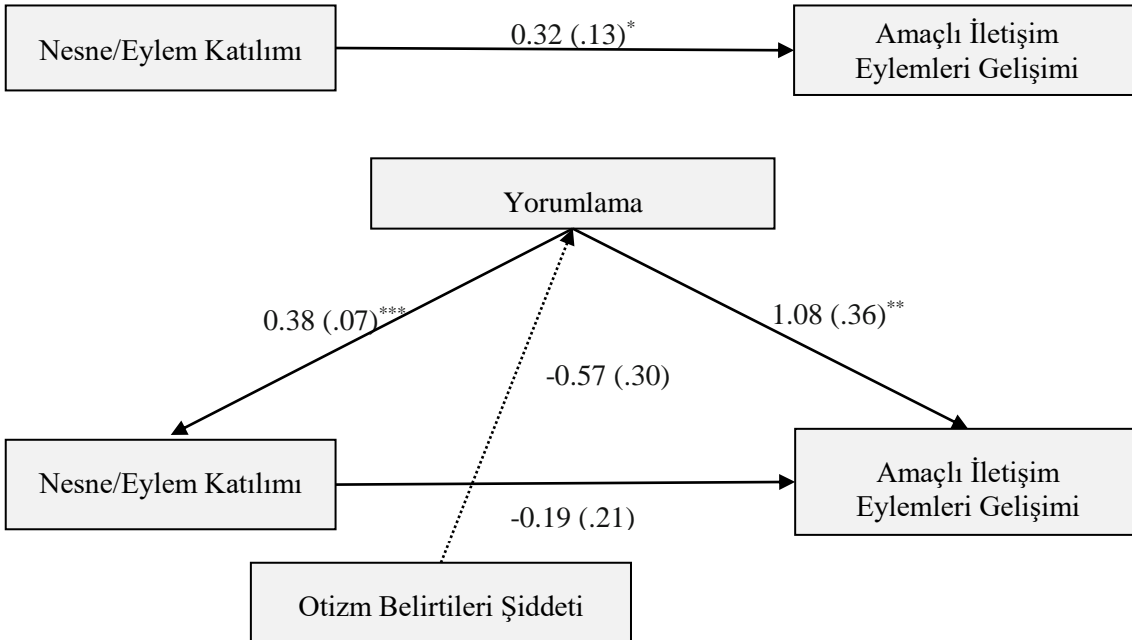
Şekil 13. Yorumlamanın Aracılık Ettiği Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Yordayıcı Olduğu Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Modeli

Şekil 13’de tek değişkenli aracılık ve her bir yolun standardize edilmemiş yol katsayılarını gösteren modelin tamamı, amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin %28’ini açıklamaktadır $F(1, 29) = 11.51, p = .002$. Şekilde görüldüğü gibi aracı değişken modele girmeden önce otizm belirtileri şiddetinin toplam doğrudan etkisi amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin anlamlı yordayıcısıdır ($t = -3.39, p = .002, GA = -2.65, -0.66$). Aracılık sonuçları, yorumlama için toplam dolaylı etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (*nokta tahmin* = $-0.89, GA = -2.40, -0.06$). Doğrudan tahminler ise daha yüksek otizm belirtilerinin şiddetinin daha az yorumlama ve daha çok yorumlamanın daha çok amaçlı iletişim eylemi gelişimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Otizm belirtilerinin şiddeti ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişki aracı değişkenin modele girmesinden sonra istatistiksel olarak anlamlılığını kaybetmektedir ($t = -1.22, p = .233$). Sonuç olarak bulgular, yorumlamanın otizm belirtilerinin şiddeti ve amaçlı iletişim eylemleri gelişimi arasındaki ilişkide aracı olduğu göstermektedir.

Tablo 8’de regresyon analizi sonucunda nesne/eylem katılımının amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimindeki rolü belirlenememiştir. Ancak transaksyonel model anne-

çocuk arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu vurgulamaktadır. Bir başka deyişle annenin yanıtlayıcı olması için çocuğun nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemi göstermesi gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre teorik olarak, çocuğun daha çok nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemi göstermesi demek annenin daha çok yanıtlayıcı olması ya da annenin daha çok yanıtlayıcı olması çocuğun daha çok nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemi göstermesi anlamına gelmektedir. Bu görüşten yola çıkarak otizm belirtileri şiddetinin amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ve otizm belirtileri şiddeti arasındaki ilişkide aracı olan yorumlama üzerindeki etkisi kontrol altına alındığında yorumlamanın, nesne/eylem katılımı ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişkide aracı olduğu varsayılmıştır. Bu hipotezin doğruluğu, otizm belirtileri şiddetinin yorumlama üzerindeki etkisi kontrol altına alındıktan sonra nesne/eylem katılımı ve amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim arasındaki ilişkiye yorumlamanın aracılık ettiği Şekil 14’de gösteren model PROCESS (Model 4) makrosu ile analiz edilerek test edilmiştir.

Hipotez 2: Otizm belirtileri şiddetinin yorumlama üzerindeki etkisi kontrol altına alındığında nesne/eylem katılımı yorumlama aracılığıyla amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi dolaylı etkiler.



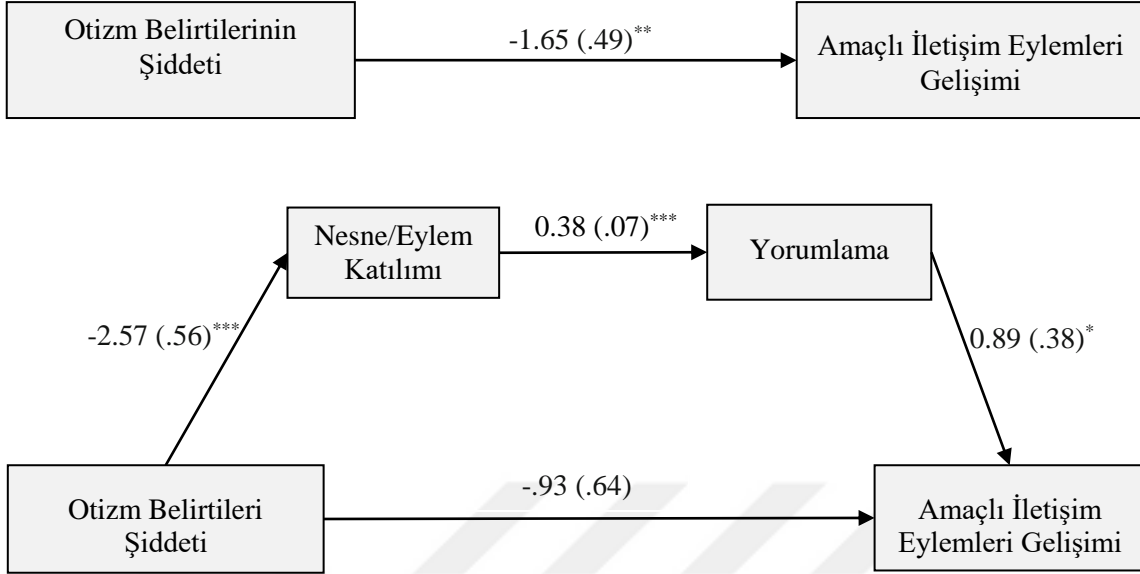
*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Şekil 14. Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Kontrol Altına Alındığı, Yorumlamanın Aracılık Ettiği Nesne/Eylem Katılımının Yordayıcı Olduğu Amaçlı İletişim Eylemleri Gelişimi Modeli

Otizm belirtilerinin şiddeti kontrol altına alındıktan sonra tek değişkenli aracılık ve her yolun standardize edilmemiş katsayılarını test eden modelin tamamı amaçlı iletişim gelişimindeki varyansın %17'sini açıklamaktadır $F(1,29) = 5.78, p = .022$. Şekil 14'de görüldüğü gibi aracı değişken yani yorumlama modele alınmadan önce nesne/eylem katılımı toplam doğrudan etkisi amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin anlamlı yordayıcısıdır ($t = 2.40, p = .022, GA = 0.47-0.59$). Aracılık sonuçlarına bakıldığında yorumlama için toplam dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir (*nokta tahmin* = -.41, $GA = 0.03, 1.09$). Doğrudan tahminler daha yüksek nesne/eylem katılımının daha yüksek yorumlama ve daha yüksek yorumlamanın daha yüksek amaçlı iletişim eylemleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Nesne/eylem katılımı ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişki aracı ve ortak değişkenin modele dâhil edilmesinden sonra istatistiksel olarak anlamını kaybetmektedir ($t = -.92, p = .363$). Elde edilen bulgular, nesne/eylem katılımı ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişkide yorumlamanın aracı olduğu göstermektedir.

Özetle her iki aracılık modelinde yorumlamanın iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklama aracı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem otizm belirtileri şiddeti hem de nesne/eylem katılımı, yorumlamayı doğrudan etkilemektedir. Regresyon analizinde amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim ile ilişkisi olan nesne/eylem katılımının otizm belirtilerinin şiddeti ile aynı adımda modele dâhil edilmesi sonucunda yordama gücünü kaybetmesi, nesne/eylem katılımına ait regresyon katsayısının pozitif iken negatif olması otizm belirtileri şiddetinin nesne/eylem katılımı üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir. Bu varsayım her ne kadar teorik bilgiler doğrultusunda kabul edilebilir olsa da istatistiksel olarak böyle bir durumun olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda otizm belirtilerinin şiddeti amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile öncelikle nesne/eylem katılımı, daha sonra yorumlama aracılığıyla ilişkili olduğunu Şekil 15'de gösteren sıralı aracılık modeli PROCESS (Model 6) ile test edilmiştir.

Hipotez 3: Otizm belirtilerinin şiddeti ve amaçlı iletişim eylemleri arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı ve yorumlama sıralı olarak aracılık eder.



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

Şekil 15. Nesne/Eylem Katılımı ve Yorumlamanın Sıralı Aracılık Ettiği Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Yordayıcı Olduğu Amaçlı İletişim Eylemlerinin Gelişim Modeli

Hipotezi test etmek için kullanılan sıralı aracılık, araçları belirli bir nedensel akış yönüne bağlayan nedensel bir zincir olarak varsaymaktadır (Hayes, 2013). Modelde nedensel zincir akışı: otizm belirtilerinin şiddeti→nesne/eylem katılımı→yorumlama→amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi şeklindedir. Şekil 15’de sıralı aracılığa ilişkin yolları ve standardize edilmemiş katsayıları gösteren model, amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimindeki varyansın %28’ini açıklamaktadır $F(1, 29) = 11.51$, $p = .002$. Şekil 15’de görüldüğü gibi seri aracılar modele girmeden önce otizm belirtileri şiddetinin toplam doğrudan etkisi amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi anlamlı yordamaktadır ($t = -3.39$, $p = .002$, $GA = -2.65, -0.66$). Seri aracılık sonuçlarına göre otizm belirtileri şiddetinin hem nesne/eylem katılımı hem de yorumlama aracılığıyla amaçlı iletişim eylemlerine yönelik toplam dolaylı etkisi anlamlıdır (*nokta tahmin* = -0.87 , $GA = -2.78, -0.03$). Doğrudan tahminler otizm belirtileri şiddetinin nesne/eylem katılımı ile negatif ilişkili, nesne/eylem katılımının yorumlama ile pozitif ilişkili ve yorumlamanın amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle daha yüksek otizm belirtilerinin şiddeti daha düşük nesne/eylem katılımı, daha az nesne/eylem katılımı daha az yorumlama ve daha az

yorumlama daha az amaçlı iletişim eylemleri gelişimi ile pozitif ilişkilidir. Otizm belirtilerinin şiddeti ve amaçlı iletişim eylemleri gelişimi arasındaki toplam doğrudan ilişki, aracı değişkenlerin kontrol altına alınarak modele dâhil edilmesinden sonra istatistiksel olarak anlamını kaybetmektedir ($t = -1.45$, $p = .157$). Kısacası sonuçlar, otizm belirtilerinin şiddeti ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı ve yorumlamanın sıralı aracı olduğunu göstermektedir.

Özetle, dolaylı etkilerin incelendiği tüm analizler dikkate alındığında çocuğun ilgisini izleyen yorumlamanın yordayıcı değişkenin etkisini ölçüt değişkene ileten aracı bir değişken olduğu görülmektedir.

Araştırma Sorusu 4: Annelerin çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Amaçlı iletişim gelişiminde yordayıcı olan çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtları belirlendikten sonra, amaçlı iletişim gelişimi ile anlamlı, düşük düzeyde ilişkili ($r = -.16$, $GA = -0.29$, -0.03) olduğu belirlenen iletişim eylemlerine bağlı anne yanıtlarından genişletmenin negatif etkisinin yordama gücünün anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmektedir. Analizde her ne kadar amaçlı iletişim gelişimi ile anlamlı ilişkili olmasa da anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde ortaya çıkan amaçlı iletişim eylemleri ($r = .13$, $GA = -0.12$, 0.56) ve amaçlı iletişim eylemleri gelişimi ile anlamlı, negatif ilişkili olan otizm belirtileri şiddeti kontrol altına alınmak için ilk adımda analize dâhil edilmiştir. İkinci adımı ise amaçlı iletişim eylemleri ($r = .37$, $GA = -0.09$, 0.77) ve otizm belirtileri ($r = -.04$, $GA = -0.21$, 0.13) ile anlamlı ilişkisi olmadığı belirlenen genişletme takip etmiştir. Genişletmeye yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Genişletmenin Amaçlı İletişim Eylemlerindeki Gelişimi Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²		R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
	R	R ²					
Adım 1	.58	.34	.34	.003			
Sabit					104.47 (27.59, 182.45)	39.60	
AİE					-0.89 (-2.02, 0.29)	0.59	-0.29
OBS					-2.20 (-4.00, -0.53)	0.85	-0.71
Adım 2	.59	.35	.01	.561			
Sabit					100.88 (19.79, 177.56)	40.48	
AİE					-0.73 (-2.20, 1.57)	0.84	-0.24
OBS					-2.11 (-3.80, -0.42)	0.87	-0.68
Genişletme					-4.35 (-20.97, 5.97)	6.45	-1.10

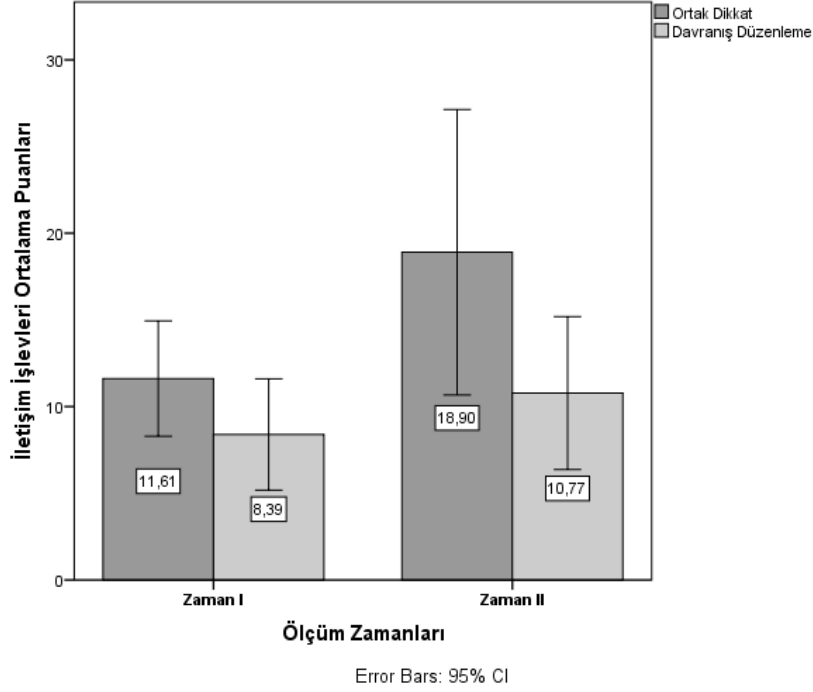
AİE: Amaçlı İletişim Eylemleri, OBS: Otizm Belirtileri Şiddeti, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 10'da genişletmenin amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin bootstrap güven aralıklarına göre anlamlı [$F_{model} (3,27) = 4.81, GA = 0.62, 2.22$] olduğu ve amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim varyansının %35'ini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan iletişimsel liderlik ve otizm belirtilerinin şiddeti amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin %34'ünü açıklamakta ve sadece otizm belirtileri şiddeti amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi negatif, anlamlı yordamaktadır ($B = -2.20, GA = -4.00, -0.53$). İkinci adımda genişletmenin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta % 1 oranında anlamlı olmayan bir artış olduğu ve iletişim eylemleri ve otizm belirtileri şiddeti kontrol altına alındıktan sonra ikinci adımda oluşan modelde yine sadece otizm belirtileri şiddetinin amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi negatif, anlamlı ($B = -2.11, GA = -3.80, -0.42$) yordadığı görülmektedir.

3.1.5. İletişim İşlevlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 4'de iletişim işlevlerine ait betimsel istatistikler incelendiğinde, çocukların Zaman II'deki hem ortak dikkat ($\bar{X} = 18.90, SS = 22.45$) hem de davranış düzenleme ($\bar{X} = 10.77, SS = 12.02$) amaçlı iletişim işlevlerinin Zaman I'den (ortak dikkat için $\bar{X} = 11.61, SS = 9.06$, davranış düzenleme için $\bar{X} = 8.39, SS = 8.75$) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Başka bir deyişle Zaman I ve II'deki amaçlı iletişim işlevlerinin ortalama puanları çubuk grafiğini gösteren Şekil 16'da görüldüğü gibi çocukların özellikle ortak dikkat olmak üzere iletişim işlevlerinde gelişim olduğu görülmektedir.



Şekil 16. Zaman I ve II'de Amaçlı İletişim İşlevlerinin Ortalama Puanları Çubuk Grafiği

Çocukların amaçlı iletişim işlevlerinde zamanla meydana gelen ve gelişiminde göstergesi olan ortalamalar arasındaki fark ortak dikkat için, 7.29 ($SH = 3.01$), $GA [2.49, 13.71]$ istatistiksel olarak anlamlı $t(30) = 2.29$, $p = .02$ ve geniş-büyükte etkili ($d = 0.80$) iken; davranış düzenleme için, 2.39 ($SH = 1.54$), $GA [-0.72, 5.92]$ istatistiksel olarak anlamlı olmamakla $t(30) = 1.51$, $p = .14$ birlikte etki büyüklüğü de küçüktür ($d = 0.27$).

3.1.6. Anne Yanıtları ve İletişim İşlevleri Arasındaki İkili Korelasyonlar

Araştırma Sorusu 5: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları ile yaklaşık 6 ay sonra çocukların ortak dikkat ve davranış düzenleme amaçlı iletişim işlevlerinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Tablo 6'da amaçlı iletişim işlevlerinden ortak dikkat gelişiminin ortak değişkenlerden nesne/eylem katılımı ile anlamlı orta düzeyde pozitif ($r = .44$, $GA =$

0.26, 0.85), otizm belirtileri şiddeti ($r = -.52$, $GA = -0.64$, -0.48) ve özel eğitim alma süresi ($r = -.38$, $GA = -0.54$, -0.16) ile anlamlı orta düzeyde negatif ilişkili olduğu; davranış düzenleme gelişiminin ise ortak değişkenlerden hiçbiri ile anlamlı ilişkili olmadığı görülmektedir.

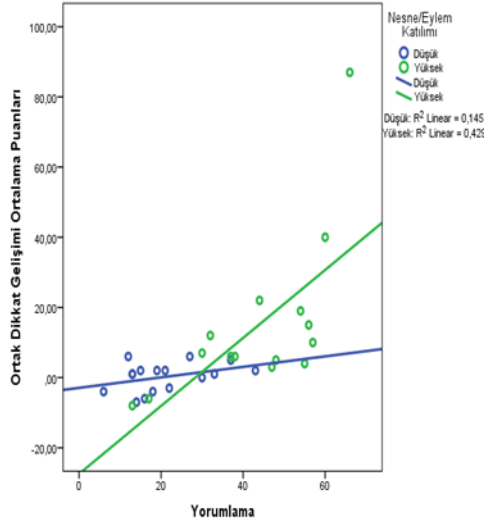
Varsayımsal yordayıcı değişkenlerden çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlama ($r = .67$, $GA = 0.41$, 0.86) ve sözel olmayan yanıtlama ($r = .47$, $GA = 0.48$, 0.80) ile ortak dikkat gelişimi anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkilidir. Ayrıca iletişim eylemlerine bağlı sözel anne yanıtlarından dilbilimsel haritalama ve ortak dikkat gelişimi arasında anlamlı düşük düzeyde pozitif ($r = .29$, $GA = 0.03$, 0.63) ilişki bulunmaktadır. Buna karşın davranış düzenleme gelişimi ile sadece iletişim eylemlerine bağlı sözel anne yanıtlarından genişletme anlamlı orta düzeyde negatif ($r = .40$, $GA = -0.66$, -0.00) ilişkilidir. Son olarak kontrol değişkenleri ve ortak dikkat gelişimi arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen kontrol değişkenlerinden çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtların olmaması ve davranış düzenleme arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .30$, $GA = 0.03$, 0.57).

3.1.7. İletişim İşlevlerinin Yordayıcıları

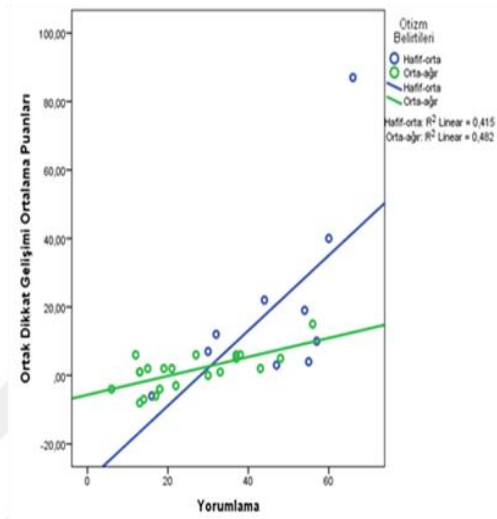
Araştırma Sorusu 6: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların ortak dikkat amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Amaçlı iletişim işlevlerinden ortak dikkat gelişimi ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenen çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarının ortak dikkat gelişimini tek başına yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizlerinde ortak dikkat gelişimi ile anlamlı ilişkili bulunan ortak değişkenlerden nesne/eylem katılımı, otizm belirtileri şiddeti ve özel eğitim alma süresi analize alınmadan önce nesne/eylem katılımı ile yorumlama ve sözel olmayan yanıtlama arasında yüksek düzeydeki ilişkinin çoklu bağlantıya neden olmaması için daha önce de yapıldığı gibi nesne/eylem katılımı ve otizm belirtileri şiddeti kategorik düzeyde ele alınmıştır. Daha sonra yorumlama ve sözel olmayan yanıtlama ile ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkinin nesne/eylem katılımı göre düşük ve yüksek; otizm belirtileri şiddetine göre hafif-orta ve orta-ağır olarak sınıflandırılan grupların hangisinde daha güçlü olduğu saçılma grafikleri (bk.

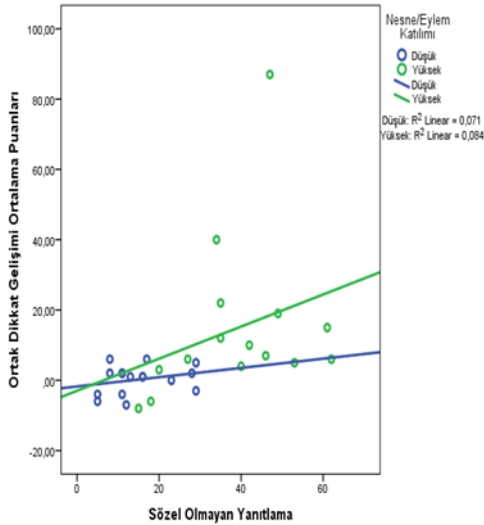
Şekil 17a, 17b, 17c, 17d) aracılığıyla incelenerek regresyon analizinde kontrol altına alınacak değişkenler belirlenmiştir. İkinci adımda ise ortak dikkatteki değişim ile anlamlı ilişkili olan çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtları (yani, yorumlama veya sözel olmayan yanıt) analize dâhil edilmiştir.



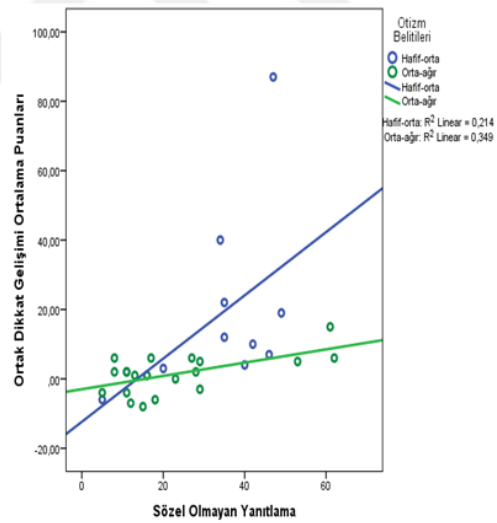
Şekil 17a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 17b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 17c. Nesne/Eylem Katılımına Göre Sözel Olmayan Yanıt ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 17d. Otizm Belirtilerine Göre Sözel Olmayan Yanıt ve Ortak Dikkat Gelişimi Saçılma Grafiği

Şekil 17a, 17b, 17c ve 17d'de görüldüğü gibi yorumlama ve sözel olmayan yanıt ile ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişki nesne/eylem katılımı yüksek olan çocuklarda nesne/eylem katılımı düşük olan çocuklardan; otizm belirtileri hafif-orta düzeyde olan çocuklarda da otizm belirtileri orta-ağır düzeyde olan çocuklara göre daha güçlüdür. Başka bir ifadeyle nesne/eylem katılımı yüksek olan çocukların veya otizm

belirtileri hafif-orta olan çocukların ortak dikkat gelişimi yorumlama ve sözel olmayan yanıtlamadan, nesne/eylem katılımı düşük veya otizm belirtileri orta-ağır olan çocuklardan daha olumlu etkilenmektedir.

Saçılma grafikleri sonucunda dummy değişkenine dönüştürülen yüksek nesne/eylem katılımı ve yorumlama ($r = .66$, $GA = 0.41$, 0.86) ile yüksek nesne/eylem katılımı ve sözel olmayan yanıtlama ($r = .72$, $GA = 0.54$, 0.86) arasındaki ilişkinin çoklu bağlantıya sebep olmadığı belirlenerek regresyon analizleri yapılmıştır. Tablo 11 yorumlamanın, Tablo 12 sözel olmayan yanıtlamanın, yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra ortak dikkatteki gelişimi tek başına yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11

Yorumlamanın Ortak Dikkat Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²		R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
	R	R ²					
Adım 1	.55	.30	.30	.020			
Sabit					5.61 (-3.89, 18.33)	6.40	
YNEK					5.73 (-4.14, 14.07)	5.12	.16
HO_OB					12.14 (0.42, 28.50)	8.55	.33
ÖEAS					-0.23 (-0.96, 0.23)	0.26	-.18
Adım 2	.68	.47	.17	.008			
Sabit					-13.88 (-39.87, 5.91)	7.44	
YNEK					-3.85 (-17.19, 5.03)	5.55	-.11
HO_OB					7.55 (-0.44, 19.07)	5.87	.20
ÖEAS					0.00 (-0.60, 0.36)	0.19	.00
Yorumlama					0.64 (0.19, 1.17)	0.27	.62

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, GA: % 95 yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 11'de yorumlamanın ortak dikkat gelişimini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin güven aralıklarına göre anlamlı [$F_{\text{model}}(4,26) = 5.76$, $GA = 0.63$, 2.73] olduğu ve ortak dikkat

gelişimindeki varyansın %47'sini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi ortak dikkat gelişimindeki varyansın %30'unu açıklamakta ve sadece hafif-orta otizm belirtileri ortak dikkat gelişimini anlamlı pozitif yordamaktadır ($B = 12.14$, $GA = 0.42$, 28.50). İkinci adımda yorumlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %17 oranında anlamlı bir artış olduğu ve sadece yorumlamanın ortak dikkat gelişimini anlamlı pozitif yordadığı ($B = 0.64$, $GA = 0.19$, 1.17) görülmektedir.

Tablo 12

Sözel Olmayan Yanıtlamanın Ortak Dikkat Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²		F		B (GA)	Standart Hata	β
	R	R ²	Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p			
Adım 1	.55	.30	.30	.020			
Sabit					5.61 (-3.99, 16.63)	6.22	
YNEK					5.73 (-5.09, 15.05)	4.55	.16
HO_OB					12.14 (0.12, 28.42)	8.27	.33
ÖEAS					-0.23 (-0.94, 0.29)	0.24	-.18
Adım 2	.60	.36	.06	.134			
Sabit					-2.82 (-11.51, 11.93)	6.39	
YNEK					-3.56 (-20.74, 11.64)	7.38	-.10
HO_OB					14.05 (0.80, 31.67)	8.35	.38
ÖEAS					-0.14 (-0.86, 0.23)	0.24	-.11
SOY					0.39 (0.03, 0.78)	0.22	.37

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, SOY: Sözel Olmayan Yanıtlama, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 12'de sözel olmayan yanıtlamanın ortak dikkat gelişimini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin güven aralıkları temelinde anlamlı [$F_{\text{model}}(4,26) = 3.63$, $GA = 0.65$, 2.32] olduğu ve ortak dikkat gelişimindeki varyansın %36'sını açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi değişkenleri ortak dikkat gelişiminin %30'unu açıklamakta ve bu değişkenlerden sadece hafif-orta otizm belirtileri ortak dikkat gelişimini anlamlı yordamaktadır ($B = 12.14$, $GA = 0.12$, 28.42). İkinci adımda sözel olmayan yanıtlamanın modele eklenmesiyle

açıklanan varyansta %6 oranında anlamlı olmayan bir artış gözlemlenmesine karşın ortak dikkat gelişimini hem hafif-orta otizm belirtileri ($B = 14.05$, $GA = 0.80$, 31.67) hem de sözel olmayan yanıtlama anlamlı pozitif yordamaktadır ($B = 0.39$, $GA = 0.03$, 0.78).

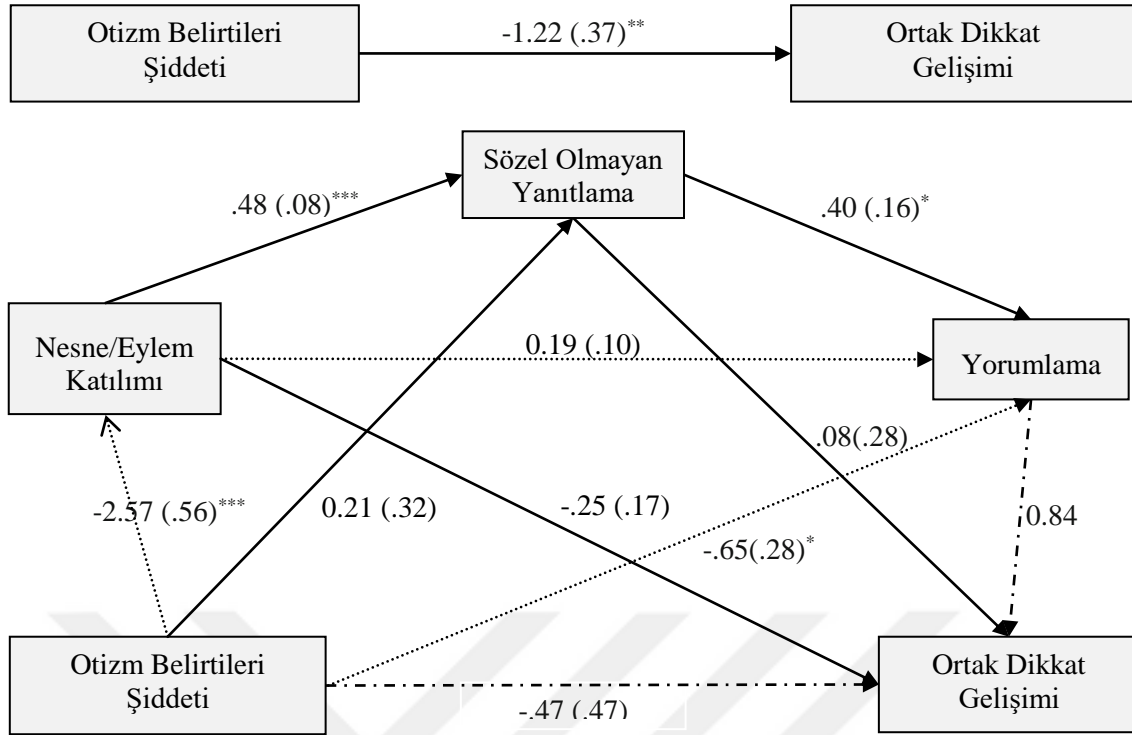
Kısacası ortak dikkat gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenen yorumlama ve sözel olmayan yanıtlamanın yüksek/nesne eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra ortak dikkatteki gelişimi pozitif yordadığı görülmektedir.

3.1.8. Anne Yanıtlarının İletişim İşlevlerinin Gelişiminde Aracı Rolü

Araştırma Sorusu 7: Ortak dikkat amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi yordayan çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları ortak dikkat gelişimi ile ilgili herhangi bir potansiyel ilişkide aracı mıdır?

Ortak dikkat gelişimini yordayan çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarını belirlemek için yapılan regresyon analizleri sonucunda yorumlama ve her ne kadar açıklanan varyansta oluşturduğu artış anlamlı olmasa da sözel olmayan yanıtların ortak değişkenler kontrol altına alındıktan sonra ortak dikkat gelişimini anlamlı yordadığı belirlenmiştir. Bu durum alanyazının öne sürdüğü sözel olmayan yanıtlamanın daha çok sözel yanıtlar için fırsat oluşturduğu hipotezine dikkat çekmiştir ve ortak dikkat gelişimini anlamlı yordayan değişkenler ve transaksyonel modelden yola çıkarak aracılığa yönelik yeni bir hipotez geliştirilmiştir. Hipoteze göre otizm belirtilerinin şiddeti, sırasıyla nedensel olarak bağlanmış nesne/eylem katılımı, sözel olmayan yanıtlama ve yorumlama aracılığı ile ortak dikkat gelişimini dolaylı olarak etkiler. Şekil 18'de görselleştirilen model sıralı aracılığa ilişkin yolları ve standardize edilmemiş katsayıları göstermektedir. Modelde nedensel zincir akışı: otizm belirtilerinin şiddeti → nesne/eylem katılımı → sözel olmayan yanıtlama → yorumlama → ortak dikkat gelişimi şeklindedir. Hipotezin doğruluğu sıralı çoklu aracılık PROCESS (Model 6) analizi kullanılarak test edilmiştir.

Hipotez 4: Otizm belirtilerinin şiddeti ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı, sözel olmayan yanıtlama ve yorumlama sıralı olarak aracılık eder.



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

Şekil 18. Nesne/Eylem Katılımı, Sözel Olmayan Yanıtlama ve Yorumlamanın Sıralı Aracılık Ettiği Otizm Belirtilerinin Şiddetinin Yordayıcı Olduğu Ortak Dikkat Gelişimi Modeli

Şekil 18’de sıralı aracılığa ilişkin yolları ve standardize edilmemiş katsayıları gösteren model, ortak dikkat gelişimindeki varyansın %27’sini açıklamaktadır $F(1, 29) = 10.75, p = .002$. Şekil 18’de görüldüğü gibi seri aracılar modele girmeden önce otizm belirtileri şiddetinin toplam doğrudan etkisi ortak dikkatteki gelişimi anlamlı yordamaktadır ($t = -3.28, p = .002, GA = -1.98, -0.46$). Sıralı aracılık sonuçları incelendiğinde otizm belirtileri şiddetinin sırasıyla nesne/eylem katılımı ve yorumlama aracılığıyla (nesne/eylem katılımı→yorumlama) ortak dikkat gelişimine yönelik toplam dolaylı etkisinin (*nokta tahmin* = $-0.41, GA = -1.59, -0.05$) ve otizm belirtilerinin şiddetinin yorumlama aracılığıyla ortak dikkat gelişimine yönelik toplam dolaylı etkisinin anlamlı (*nokta tahmin* = $-0.55, GA = -1.79, -0.03$) olduğu görülmektedir. Son olarak hipotezin doğruluğunu test eden dolaylı etkinin yani otizm belirtileri şiddetinin nesne/eylem katılımı, sözel olmayan yanıtlama ve yorumlama sıralı aracılığıyla (nesne/eylem katılımı→sözel olmayan yanıtlama→ yorumlama) ortak dikkat gelişimine yönelik toplam dolaylı etkisinin anlamlı (*nokta tahmin* = $-0.42, GA = -1.31, -0.04$) olduğu belirlenmiştir. Aracı ilişkinin doğruluğunun kanıtı olan bir diğer sonuç otizm belirtileri şiddeti ve ortak dikkat gelişimi arasındaki toplam doğrudan ilişkinin aracı değişkenlerin

kontrol altına alınarak modele dâhil edilmesinden sonra istatistiksel olarak anlamlılığını kaybetmesidir ($t = -99$, $p = .326$). Sonuç olarak bulgular, otizm belirtileri şiddeti ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı, sözel olmayan yanıtlama ve yorumlamanın sıralı aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırma Sorusu 8: Annelerin çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların ortak dikkat amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Ortak dikkat gelişimini yordayan anne yanıtlarına ilişkin yapılan son regresyon analizi, çocuğun iletişim eylemlerine bağlı anne yanıtlarından ortak dikkat gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenen dilbilimsel haritalama için yapılmıştır. Dilbilimsel haritalamanın yordayıcılığına ilişkin yapılan regresyon analizinde anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde çocuk tarafından başlatılan amaçlı iletişim eylemleri her ne kadar istatistiksel olarak ortak dikkat gelişimi ile anlamlı ilişkili olmasa da ($r = .28$, $GA = -0.12$, 0.83) transaksiyonel model dikkate alınarak otizm belirtileri şiddeti ve özel eğitim alma süresi ile birlikte ilk adımda analize dâhil edilerek kontrol altına alınmıştır. Amaçlı iletişim eylemlerinin dilbilimsel haritalama ile yüksek düzeyde ilişkili ($r = .53$, $GA = 0.33$, 0.87) olmamasından dolayı nesne/eylem katılımı gibi gruplara göre saçılma grafiklerine bakılmadan kontrol altına alınan tüm değişkenler sürekli değişken olarak analize dâhil edilmiştir. İkinci adımda ise dilbilimsel haritalamanın analize dâhil edildiği regresyon analizi sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13

Dilbilimsel Haritalamanın Ortak Dikkat Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B(BCa GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.56	.32	.32	.015			
Sabit					61.96 (8.82, 115.67)	28.78	
AİE					-0.23 (-1.04, 0.52)	0.45	-.10
OBS					-1.16 (-2.31, -0.11)	0.54	-.50
ÖEAS					-0.29 (0.80, 0.12)	0.25	-.23
Adım 2	.57	.32	.01	.621			
Sabit					58.83 (5.40, 113.72)	27.33	

AİE	-0.32 (-1.46, 0.51)	0.60	-14
OBS	-1.10 (-2.14, -0.13)	0.52	-47
ÖEAS	-0.29 (-0.89, 0.16)	0.26	-23
Dilbilimsel Haritalama	0.77 (-1.30, 5.42)	2.23	.10

AİE: Amaçlı İletişim Eylemleri, OBS: Otizm Belirtilerinin Şiddeti, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, GA: % 95 yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 13’de dilbilimsel haritalamanın ortak dikkat gelişimini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin güven aralıklarına göre anlamlı [$F_{model} (4,26) = 3.10, GA = 0.87, 1.71$] olduğu ve ortak dikkat gelişimindeki varyansın %32’sini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan amaçlı iletişim eylemleri, otizm belirtilerinin şiddeti ve toplam özel eğitim alma süresi ortak dikkat gelişiminin %32’sini açıklamakta ve sadece otizm belirtilerinin şiddeti amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi anlamlı negatif yordamaktadır ($B = -1.16, GA = -2.31, -0.11$). İkinci adımda dilbilimsel haritalamanın modele dâhil edilmesi ile açıklanan varyansta % 1 oranında anlamlı olmayan bir artış olduğu ve ilk modelde olduğu gibi sadece otizm belirtilerinin şiddetinin ortak dikkat gelişimini anlamlı negatif yordadığı görülmektedir ($B = -1.10, GA = -2.14, -0.13$).

Özetlemek gerekirse ortak dikkat gelişiminin anlamlı yordayıcılarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarında ortak dikkat gelişimi ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenen anne yanıtlarından sadece çocuğun ilgisini izleyen yorumlama ve sözel olmayan yanıtların anlamlı yordayıcı olduğu hatta bu değişkenlerin otizm belirtileri şiddeti ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı ile birlikte sıralı aracı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Sorusu 9. Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların davranış düzenleme amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Davranış düzenleme amaçlı iletişim gelişimi ile çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları arasında anlamlı herhangi bir ilişki bulunmaması nedeniyle yordayıcılık incelenmemiştir.

Araştırma Sorusu 10. Annelerin çocuklarının iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların davranış düzenleme amaçlı iletişim işlevinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Davranış düzenleme amaçlı iletişim gelişimi ile anlamlı orta düzeyde negatif ilişkisi olduğu belirlenen çocuğun iletişim eylemlerine bağlı sözel anne yanıtlarından genişletme ($r = .40$, $GA = -0.66$, -0.00) ve kontrol değişkenleri arasında yer alan anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkili çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlayıcılığın olmaması ($r = .30$, $GA = 0.03$, 0.57) değişkenlerinin davranış düzenlemedeki gelişimi yordayıp yordamadığı regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Tablo 14'de genişletmenin davranış düzenlemedeki gelişimi yordamasına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Analizin ilk basamağında her ne kadar diğer ortak değişkenler gibi davranış düzenlemedeki gelişim ile anlamlı ilişkili olmasa da teorik bilgilere dayalı olarak anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde, çocuğun kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemleri kontrol altına alınarak genişletmenin tek başına yordama gücü incelenmiştir. Amaçlı iletişim eylemleri ve genişletme arasındaki ilişki beklenen yönde olup istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r = .37$, $GA = -.11$, 0.78).

Tablo 14

Genişletmenin Davranış Düzenleme Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.19	.04	.04	.299			
Sabit					3.78 (0.61, 6.68)	1.88	
AİE					-0.22 (-0.68, 0.81)	0.29	-.19
Adım 2	.40	.16	.13	.049			
Sabit					3.96 (0.80, 6.10)	2.07	
AİE					-0.06 (-0.35, 1.37)	0.38	-.05
Genişletme					-6.17 (-14.50, -0.92)	3.71	-.38

AİE: Amaçlı İletişim Eylemleri, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 14'de genişletmenin davranış düzenleme gelişimini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin güven aralıklarına göre anlamlı [$F_{model} (2,28) = 2.73$, $GA = 0.95$, 1.84] olduğu ve davranış

düzenleme gelişimindeki varyansın %16'sını açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan iletişimsel liderliğin açıklanan varyansta %4'lük anlamlı olmayan bir artış oluşturduğu ve davranış düzenlemedeki gelişimi anlamlı yordamadığı ($B = -0.22$, $GA = -0.68$, 0.81) belirlenmiştir. İkinci adımda genişletmenin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %13 oranında anlamlı bir artış olduğu ve genişletmenin davranış düzenleme gelişimi anlamlı düzeyde negatif yordadığı ($B = -6.17$, $GA = -14.50$, -0.92) görülmektedir.

Kontrol değişkenlerinden çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlayıcılığı olmaması değişkenin davranış düzenleme gelişimini yordama gücünün incelendiği regresyon analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir. Analizin ilk basamağında her ne kadar davranış düzenlemedeki gelişim ile anlamlı ilişkili olmasa da transaksyonel model doğrultusunda nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra ikinci adımda sözel yanıtlanmanın olmamasının tek başına yordama gücü incelenmiştir.

Tablo 15

Sözel Yanıtlamanın Olmamasının Davranış Düzenleme Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ²	F	B	Standart	β
			Değişikliği	Değişikliği			
			(ΔR^2)	p	(GA)	Hata	
Adım 1	.18	.03	.03	.338			
Sabit					-0.79 (-5.78, 3.12)	2.24	
NEK					0.05 (-0.04, 0.16)	0.05	.18
Adım 2	.31	.10	.06	.167			
Sabit					-0.02 (-5.54, 3.59)	2.47	
NEK					-0.03 (-0.18, 0.22)	0.10	-
SY Y					0.32 (-0.28, 0.84)	0.28	.37

NEK: Nesne/Eylem Katılımı, SY Y: Sözel Yanıtlanma Yok, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 15'te çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlayıcılığın olmamasının davranış düzenleme gelişimini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin güven aralıklarına göre anlamlı [$F_{model} (2,28) = 1.50$, $GA = 0.90$, 1.92] olduğu ve davranış düzenleme gelişimindeki varyansın %10'unu açıkladığı görülmektedir. İlk adımda yer alan nesne/eylem katılımının açıklanan varyansta %3'lük anlamlı olmayan bir artış oluşturduğu ve davranış düzenlemedeki

gelişimi anlamlı yordamadığı ($B = 0.05$, $GA = -0.04$, 0.16) belirlenmiştir. İkinci adımda sözel yanıtlayıcılığın olmamasının modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %6 oranında anlamlı olmayan bir artış oluşturduğu ve davranış düzenleme gelişimini anlamlı yordamadığı ($B = 0.32$, $GA = -0.28$, 0.84) belirlenmiştir.

3.2. Taklit Sonuçları

Bu bölümde kendiliğinden ve yapılandırılmış taklit türlerine ilişkin betimsel analiz sonuçlarına ve taklit türleri ile çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişki sonuçlarına yer verilmektedir.

Açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler incelenmeden önce Tablo 16'da her iki ölçüm zamanında çocukların kendiliğinden ve yapılandırılmış taklit işlemlerinden aldıkları puanların betimsel istatistik sonuçları verilmektedir.

Tablo 16

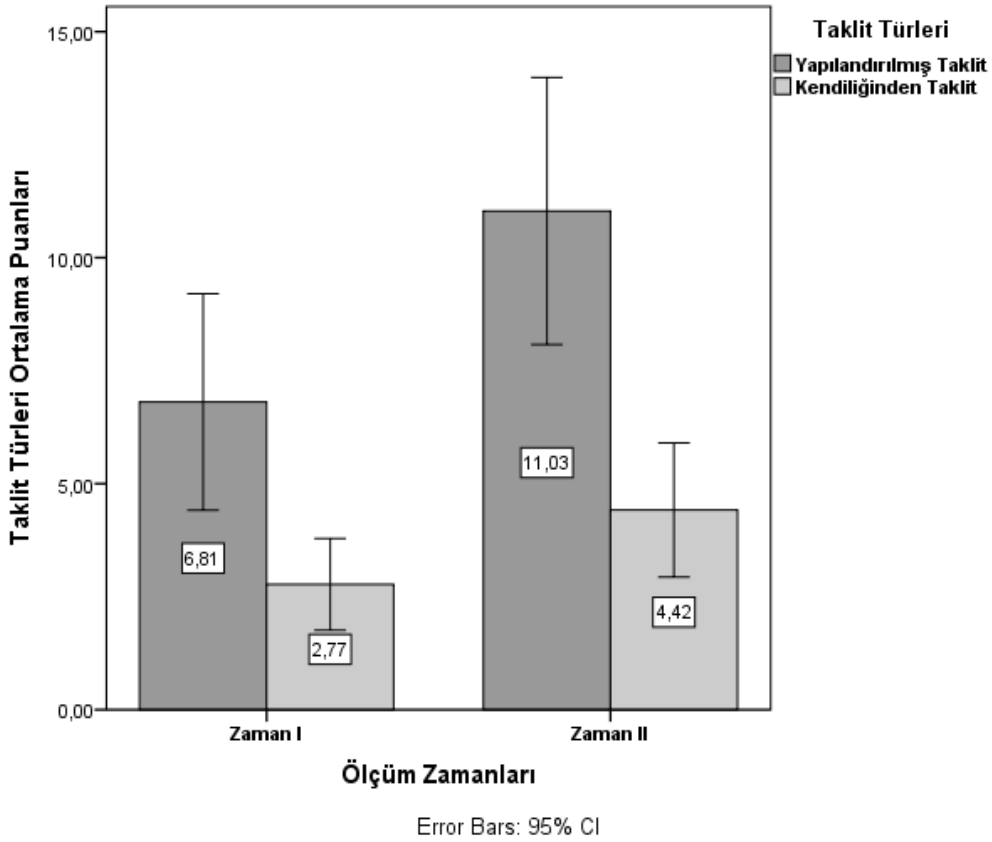
Kendiliğinden ve Yapılandırılmış Taklit Puanlarının Ortalama Frekansları

Ölçüm Zamanı	Değişkenler	\bar{X} (GA)	SS (GA)	Medyan	Ranj
I	Yapılandırılmış Taklit	6.81 (4.87, 8.87)	6.53 (5.37, 7.36)	5.00	0-21
	Kendiliğinden Taklit	2.77 (1.97, 3.64)	2.76 (2.31, 3.09)	2.00	0-9
II	Yapılandırılmış Taklit	11.03 (8.35, 13.74)	8.05 (6.93, 8.81)	12.00	0-24
	Kendiliğinden Taklit	4.42 (3.13, 5.74)	4.05 (3.26, 4.55)	4.00	0-12

GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 16'da görüldüğü gibi çocuklar Zaman I'de yapılandırılmış taklit becerilerinde ($\bar{X} = 6.81$, $SS = 6.53$) kendiliğinden taklit becerilerinden ($\bar{X} = 2.77$, $SS = 2.76$) daha iyi performans göstermiştir. Çocuklar Zaman I'de olduğu gibi Zaman II'de de yapılandırılmış taklitte ($\bar{X} = 11.03$, $SS = 8.05$), kendiliğinden taklitten ($\bar{X} = 4.42$, $SS = 4.05$) daha yüksek ortalama puana sahiptir. Zamanla çocukların her iki taklit türünde ilerleme olduğu görülmektedir. Çocukların Zaman II'de yapılandırılmış taklit işlemlerinden aldığı ortalama puan ($\bar{X} = 11.03$, $SS = 8.05$, $SH = 1.44$) Zaman I'e ($\bar{X} = 6.81$, $SS = 6.53$, $SH = 1.17$) oranla yüksektir. Benzer şekilde kendiliğinden taklit işlemlerinde de çocuklar Zaman II'de ($\bar{X} = 4.42$, $SS = 4.05$, $SH = 0.73$), Zaman I'e ($\bar{X} = 2.77$, $SS = 2.76$, $SH = 0.50$) göre daha iyi performans göstermiştir. Çocukların zamanla yapılandırılmış ve kendiliğinden taklitte gösterdiği gelişim, Şekil 19'te Zaman I ve

Zaman II’de taklit türlerinin ortalama puanlarının görselleştirildiği çubuk grafiğinde daha açık görülmektedir.



Şekil 19. Zaman I ve Zaman II’de Taklit Türlerinin Ortalama Puanları Çubuk Grafiği

Zamanla çocukların yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit performanslarında oluşan ortalama puan farkı, yapılandırılmış taklit için 4.22 ($SS = 6.34$, $SH = 1.08$), $GA = 2.29$, 6.35, $t(30) = 3.71$, $p = .001$ anlamlı ve orta büyüklükte etkili ($d = 0.65$), benzer şekilde kendiliğinden taklit içinde, 1.64 ($SS = 3.63$, $SH = 0.64$), $GA = 0.32$, 3.06, $t(30) = 2.52$, $p = .017$ anlamlı ve orta büyüklükte etkilidir ($d = .59$).

3.2.1. Anne Yanıtları ve Taklit Türleri Arasında İkili Korelasyonlar

Araştırma Sorusu 11: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ve yaklaşık 6 ay sonra çocukların yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit becerilerinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Tablo 17 yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit türlerinin ortak, varsayımsal yordayıcı ve kontrol değişkenleri ile olan korelasyon sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 17

Zaman I Ortak, Yordayıcı ve Kontrol Değişkenler ile Yapılandırılmış ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Arasındaki İkili Korelasyonlar

Zaman I Değişkenler	Yapılandırılmış Taklit r (GA)	Kendiliğinden Taklit r (GA)
Ortak Değişkenler		
Nesne/Eylem Katılımı	.56** (0.24, 0.78)	.52** (0.18, 0.80)
Otizm Belirtileri Şiddeti	-.54** (-0.73, -0.29)	-.52** (-0.77, -0.18)
Anne Eğitim Yılı	-.01 (-0.39, 0.31)	-.01 (-0.26, 0.23)
Özel Eğitim Alma Süresi	-.23 (-0.62, 0.17)	-.45** (-0.71, -0.11)
Haftalık Özel Eğitim Saati	-.02 (-0.34, 0.34)	.06 (-0.35, 0.44)
Alıcı Dil Sözcük Sayısı	-.08 (-0.53, 0.33)	-.07 (-0.47, 0.34)
Ölçümler Arası Zaman Farkı	.10 (-0.35, 0.57)	.02 (-0.43, 0.41)
Yordayıcılar		
Yorumlama	.55** (0.13, 0.77)	.58** (0.21, 0.80)
Dilsel İstek Bildirme	.14 (-0.12, 0.45)	-.06 (-0.41, 0.31)
Davranışsal İstek Bildirme	.44* (0.00, 0.71)	.60** (0.20, 0.81)
Sözel Olmayan Yanıtlama	.36* (-0.08, 0.72)	.58** (0.30, 0.78)
Kontrol Değişkenleri		
Dikkati Yeniden Yönlendirme	-.03 (-0.25, 0.27)	-.15 (-0.38, 0.10)
Davranışı Yeniden Yönlendirme	-.03 (-0.31, 0.31)	-.06 (-0.35, 0.28)
Sözel Yanıtlama Yok	.27 (-0.03, 0.58)	.27 (-0.12, 0.65)

**p < .01, *p < .05, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 17’de görüldüğü gibi yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit becerilerinde zamanla meydana gelen gelişim ortak değişkenlerden nesne/eylem katılımı ile anlamlı orta düzeyde pozitif (yapılandırılmış taklit için, $r = .56$, $GA = 0.24, 0.78$; kendiliğinden taklit için, $r = .52$, $GA = 0.18, 0.80$), otizm belirtileri şiddeti ile anlamlı orta düzeyde negatif (yapılandırılmış taklit için, $r = -.54$, $GA = -0.73, -0.29$; kendiliğinden taklit için, $r = -.52$, $GA = -0.77, -0.18$) ilişkilidir. Ayrıca kendiliğinden taklit becerileri özel eğitim alma süresi ile anlamlı orta düzeyde negatif ilişkilidir ($r = -.45$, $GA = -0.71, -0.11$).

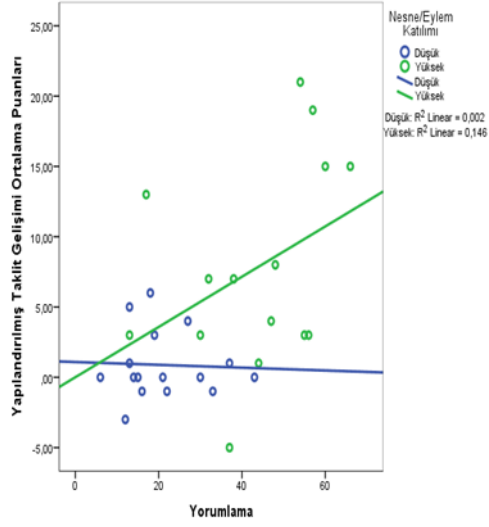
Varsayımsal yordayıcıların taklit türlerinin gelişimi ile ilişkisi incelendiğinde yorumlamanın her iki taklit türündeki gelişim ile anlamlı orta düzeyde pozitif (yapılandırılmış taklit için, $r = .55$, $GA = 0.13, 0.77$; kendiliğinden taklit için, $r = .58$,

$GA = 0.21, 0.80$); davranışsal istek bildirmenin her iki taklit türündeki gelişim ile anlamlı orta düzeyde pozitif (yapılandırılmış taklit için, $r = .44, GA = 0.00, 0.71$; kendiliğinden taklit için, $r = .60, GA = 0.20, 0.81$) ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca sözel olmayan yanıtlama kendiliğinden taklit becerilerindeki gelişim ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkilidir ($r = .58, GA = 0.30, 0.78$). Kontrol değişkenlerinden hiçbir taklit türlerindeki gelişim ile ilişkili değildir.

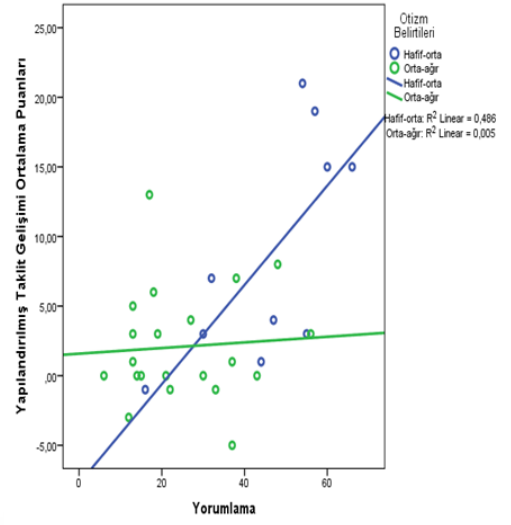
3.2.2. Yapılandırılmış Taklitin Yordayıcıları

Yapılandırılmış taklit becerilerinin gelişimi ile ilişkili bulunan anne yanıtlarından hangisi veya hangilerinin aynı zamanda gelişimdeki varyansı tek başına anlamlı açıklayıp açıklamadığını incelemek için bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. Zaman I'de ölçülen yapılandırılmış taklit becerilerini kontrol altına almak için regresyon analizinde ölçüt değişken olarak Zaman II'de ölçülen yapılandırılmış taklit becerilerden Zaman I çıkarılarak elde edilen puan farkı kullanılmıştır. Yapılandırılmış taklit gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenen nesne/eylem katılımı ve otizm belirtileri şiddeti yorumlama ve davranışsal istek bildirmenin tek başına katkısını belirlemek için bütün analizlerde, analize ilk adımda girilerek kontrol altına alınması planlanmıştır. Ancak nesne/eylem katılımı ve otizm belirtilerinin şiddeti kontrol altına alınmadan önce çoklu bağlantıya önlemek amacıyla yüksek ve düşük olarak ikiye ayrılan nesne/eylem katılımı ile hafif-orta ve orta-ağır şeklinde gruplandırılan otizm belirtileri şiddeti gruplarının hangilerinde ilgili anne yanıtı (yani yorumlama ve davranışsal istek) ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasında daha güçlü bir ilişki olduğu saçılma grafikleri ile incelenmiştir (bk. Şekil 20a, 20b, 20c, 20d). Daha sonra yordayıcı ve ölçüt değişkenin daha güçlü ilişkili olduğu gruplar dummy değişkeni olarak analize dâhil edilmiştir. Saçılma grafiklerine göre nesne/eylem katılımı yüksek olan grupta yorumlama, davranışsal istek bildirme ve yapılandırılmış taklit arasındaki ilişki nesne/eylem katılımı düşük olan gruba oranla daha güçlüdür. Yani nesne/eylem katılımı yüksek olan çocuklar yapılandırılmış taklit gelişiminde anne yanıtlarından yorumlama ve davranışsal istek bildirmeden nesne/eylem katılımı düşük olan çocuklara oranla daha çok fayda sağlamaktadır. Buna ek olarak otizm belirtileri hafif-orta olan çocuklarda yorumlama ve davranışsal istek bildirme ile yapılandırılmış taklit arasındaki ilişki, otizm belirtileri orta-ağır olan çocuklara oranla daha güçlüdür. Bir başka ifadeyle otizm belirtileri hafif-orta olan çocuklar yapılandırılmış taklit gelişiminde anne yanıtlarından yorumlama ve

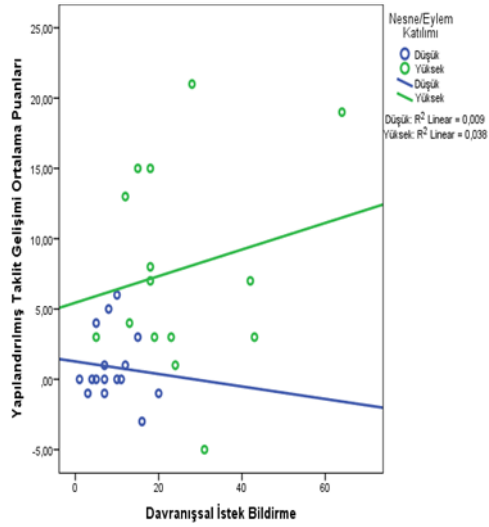
davranışsal istek bildirmeden otizm belirtileri orta-ağır olan çocuklara oranla daha çok fayda sağlamaktadırlar.



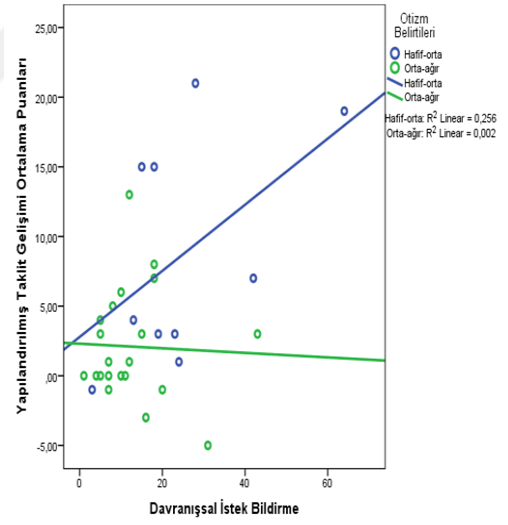
Şekil 20a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 20b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 20c. Nesne/Eylem Katılımına Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 20d. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği

Saçılma grafikleri sonunda yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra yorumlamanın yapılandırılmış taklit gelişimini tek başına yordama gücüne ilişkin yapılan regresyon analiz sonuçları Tablo 18, davranışsal istek bildirmenin yapılandırılmış taklit gelişimini tek başına yordama gücüne ilişkin yapılan regresyon analiz sonuçları ise Tablo 19'da özetlenmektedir.

Tablo 18

Yorumlamanın Yapılandırılmış Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.595	.354	.354	.002			
Sabit					.66 (-0.71, 2.33)	0.67	
YNEK					5.04 (0.66, 9.33)	2.43	.40
HO_OB					3.51 (-2.28, 9.97)	3.14	.26
Adım 2	.623	.388	.034	.232			
Sabit					-1.31 (-4.72, 2.30)	1.74	
YNEK					3.43 (-3.28, 8.38)	3.07	.27
HO_OB					2.51 (-3.96, 9.36)	3.12	.19
Yorumlama					0.10 (-0.05, 0.27)	0.07	.26

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 18’de yorumlamanın yapılandırılmış taklit gelişimini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda iki adımdan sonra oluşan modelin güven aralıklarına göre anlamlı $F_{model}(3,27) = 5.70, p = .004, GA = [1.05, 1.79]$ ve yapılandırılmış taklitteki gelişim varyansın %38.8’ ini açıklamaktadır. İlk adımda yer alan yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri modelin %35.4’ünü açıklamakta ve sadece yüksek nesne/eylem katılımı yapılandırılmış taklitteki gelişimi anlamlı yordamaktadır ($t = 2.17, p = .038$). İkinci adımda yorumlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %3.4 oranında anlamlı olmayan artış meydana gelmektedir. İkinci adımda oluşan modelde yüksek nesne/eylem katılımı ($t = 1.30, p = .206$), hafif-orta otizm belirtileri ($t = .97, p = .342$) ve yorumlama ($t = 1.22, p = .232$) yapılandırılmış taklitteki gelişimi anlamlı yordamamaktadır.

Tablo 19

Davranışsal İstek Bildirmenin Yapılandırılmış Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.595	.354	.354	.002			
Sabit					.66 (-0.71, 2.13)	0.68	
YNEK					5.04 (0.13, 9.49)	2.35	.40
HO_OB					3.51 (-2.32, 10.48)	3.03	.26
Adım 2	.606	.366	.012	.481			
Sabit					0.10 (-2.16, 4.25)	1.38	
YNEK					4.13 (-3.04, 10.44)	2.97	.33
HO_OB					3.27 (-2.57, 9.36)	3.17	.24
DİB					0.06 (-0.23, 0.21)	0.13	.14

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, DİB: Davranışsal İstek Bildirme, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 19’da davranışsal istek bildirmenin yapılandırılmış taklitteki gelişimi yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinde iki adımdan oluşan model anlamlı [$F_{model} (3,27) = 5.19, p = .006, GA = 1.04, 1.72$] ve yapılandırılmış taklitteki gelişim varyansın %36.6’sını açıklamaktadır. İlk adımda kontrol altına alınan yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri modelin %35.4’ünü açıklamakta ve sadece yüksek nesne/eylem katılımı yapılandırılmış taklitteki gelişimi anlamlı yordamaktadır ($t = 2.17, p = .038$). İkinci adımda davranışsal istek bildirmenin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %1.2 oranında anlamlı olmayan artışın meydana geldiği ve yüksek nesne/eylem katılımı ($t = 1.55, p = .132$), hafif-orta otizm belirtileri ($t = 1.30, p = .205$) ve davranışsal istek bildirmenin ($t = 0.71, p = .481$) yapılandırılmış taklitteki gelişimi anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Sonuç olarak yapılandırılmış taklit gelişimi ile anlamlı ilişkili bulunan çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlama ve davranışsal istek bildirmenin, yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra yapılandırılmış taklitteki gelişimin anlamlı yordayıcıları olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma Sorusu 13: Yapılandırılmış taklitte oluşan gelişimi yordayan çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtları, yapılandırılmış taklit ile ilgili herhangi bir potansiyel ilişkide farklılaştırıcı mıdır?

Otizm belirtileri şiddetinin yapılandırılmış taklit gelişimini yordamada anlamlı olmadığı belirlenmesi nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişkide otizm belirtileri şiddetinin farklılaştırıcı olabileceğini düşündürmüştür.

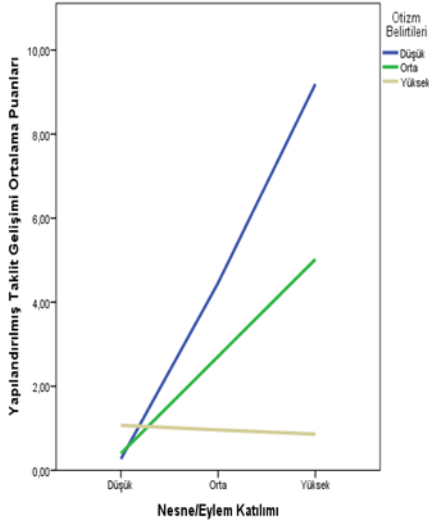
Hipotez 5: Nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişki otizm belirtileri şiddetine göre farklılaşmaktadır.

Hipotez PROCESS (Model 1) aracığı ile test edilmiştir. Sonuçta etkileşimsel etkinin (nesne/eylem katılımı X otizm belirtileri şiddeti) anlamlı olduğu ($b = 0.01$, $GA = -0.02$, -0.00 , $t = -2.09$, $p < .045$) daha açık ifade ile nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit arasındaki ilişkinin otizm belirtileri şiddeti tarafından farklılaştığı belirlenmiştir. Nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit arasındaki ilişki yalnızca otizm belirtilerinin şiddeti düşük olduğu zaman ortaya çıkmaktadır ($b = 0.16$, $GA = 0.06$, 0.25 , $t = 3.38$, $p < .002$). Şekil 21a'da verilen grafikte basit eğilim analizlerinden elde edilen bulgular gösterilmektedir. Görüldüğü gibi otizm belirtileri düşük (mavi çizgi) olduğu zaman nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmaktadır. Buna ek olarak yorumlamanın nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişkide düzenleyici olup olmadığı hipotezi de denenmiştir.

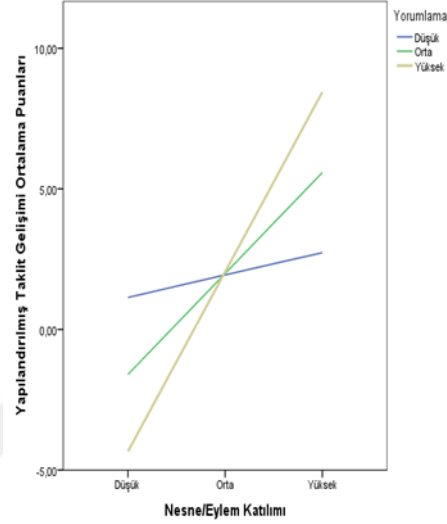
Hipotez 6: Nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişki çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlamaya göre farklılaşmaktadır.

Hipotez PROCESS (Model 1) aracığı ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, etkileşimsel etkinin (nesne eyleme katılımı x yorumlama) anlamlı olduğunu ($b = 0.00$, $GA = 0.00$, 0.01 , $t = 2.44$, $p = .021$), başka bir ifade ile nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit arasındaki ilişkinin yorumlama tarafından farklılaştığı belirlenmiştir. Nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit arasındaki ilişki yalnızca yorumlama yüksek düzeyde olduğu zaman ortaya çıkmaktadır ($b = 0.21$, $GA = 0.02$

0.40, $t = 2.32$, $p = .028$). Şekil 21b’de verilen grafikte de basit eğim analizlerinden elde edilen bulgulara göre yorumlama yüksek (bej çizgi) olduğu zaman nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmaktadır.



Şekil 21a. Otizm Belirtileri Şiddetinin Üç Boyutunda Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Regresyonlarının Basit Eğilim Denklemleri



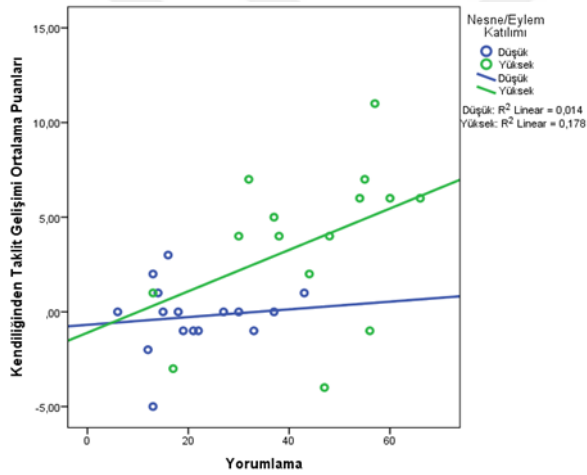
Şekil 21b. Yorumlamanın Üç Boyutunda Yapılandırılmış Taklit Gelişimi Regresyonlarının Basit Eğilim Denklemleri

3.2.3. Kendiliğinden Taklit Gelişiminin Yordayıcıları

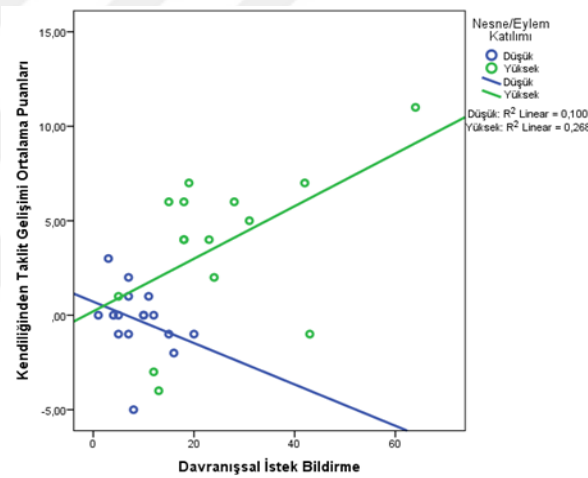
Araştırma Sorusu 15: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların kendiliğinden taklit becerilerinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Kendiliğinden taklit becerilerinin gelişimi ile ilişkili bulunan anne yanıtlarından yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamanın aynı zamanda gelişimdeki varyansı tek başına anlamlı açıklayıp açıklamadığını incelemek için çok sayıda regresyon analizi yapılmıştır. Zaman I’de ölçülen kendiliğinden taklit becerilerini kontrol altına almak için regresyon analizinde ölçüt değişken olarak Zaman II’de ölçülen kendiliğinden taklit becerilerden Zaman I çıkarılarak elde edilen puan farkı kullanılmıştır. Kendiliğinden taklit gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenen nesne/eylem katılımı, otizm belirtilerinin şiddeti ve özel eğitim alma süresi yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamanın tek başına katkısını belirlemek için bütün analizlerde, analize ilk adımda girilerek kontrol altına alınması planlanmıştır. Ancak

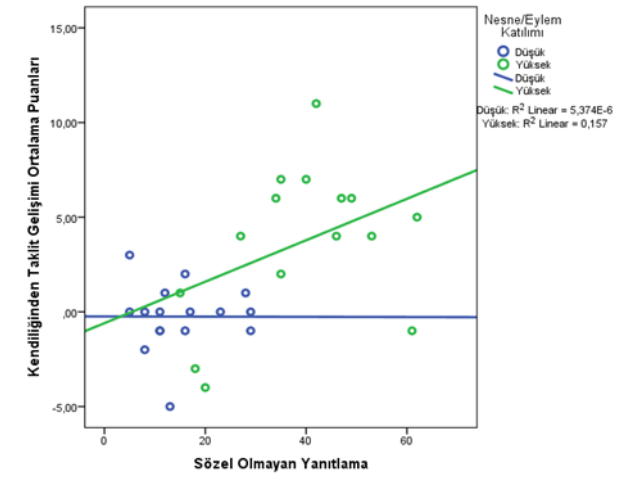
nesne/eylem katılımı ve otizm belirtilerinin şiddeti kontrol altına alınmadan önce çoklu bağlantıyı engellemek için yine yüksek ve düşük olarak ikiye ayrılan nesne/eylem katılımı ile hafif-orta ve orta ağır şeklinde gruplandırılan otizm belirtileri şiddeti gruplarının hangilerinde ilgili anne yanıtı (yani yorumlama, davranışsal istek ve sözel olmayan yanıtlama) ve kendiliğinden taklit gelişimi arasında daha güçlü bir ilişki olduğu saçılma grafikleri ile incelenmiştir (bk. Şekil 22a, 22b, 23a, 23b, 24a, 24b). Daha sonra yordayıcı ve ölçüt değişken arasında daha güçlü ilişkili olduğu belirlenen gruplar dummy değişkeni olarak analize dâhil edilmiştir. Saçılma grafiklerine göre nesne/eylem katılımı yüksek olan grupta yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlama ile kendiliğinden taklit gelişimi arasındaki ilişki nesne/eylem katılımı düşük olan gruba oranla daha güçlüdür. Yani nesne/eylem katılımı yüksek olan çocuklar kendiliğinden taklit gelişiminde anne yanıtlarından yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan nesne/eylem katılımı düşük olan çocuklara oranla daha çok fayda sağlamaktadır. Buna ek olarak otizm belirtileri hafif-orta olan çocuklarda yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlama ile yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişki orta-ağır olan çocuklara oranla daha güçlüdür. Bir başka ifadeyle otizm belirtileri hafif-orta olan çocuklar, yapılandırılmış taklit gelişiminde anne yanıtlarından yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan orta-ağır olan çocuklara oranla daha çok yararlanmaktadır.



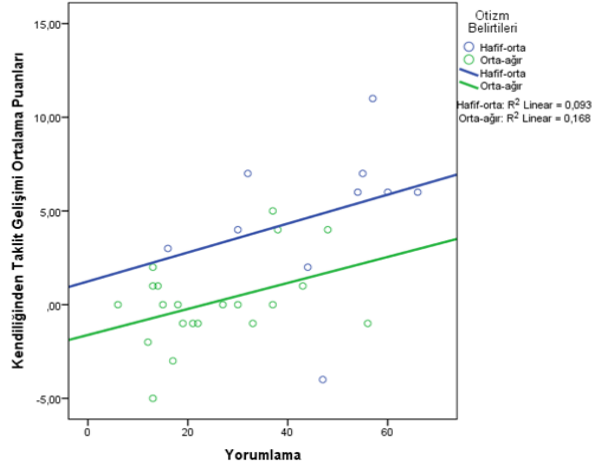
Şekil 22a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Yorumlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



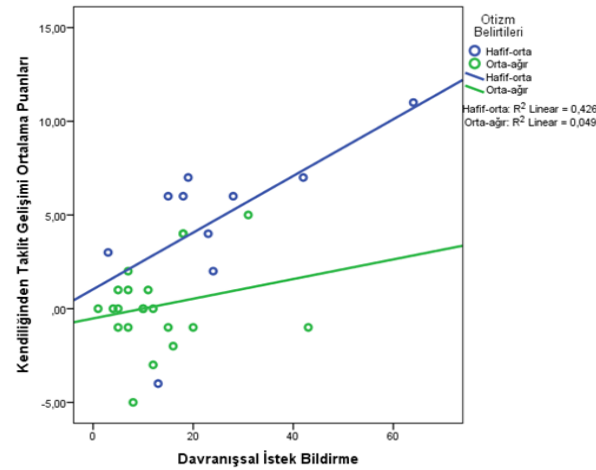
Şekil 23a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



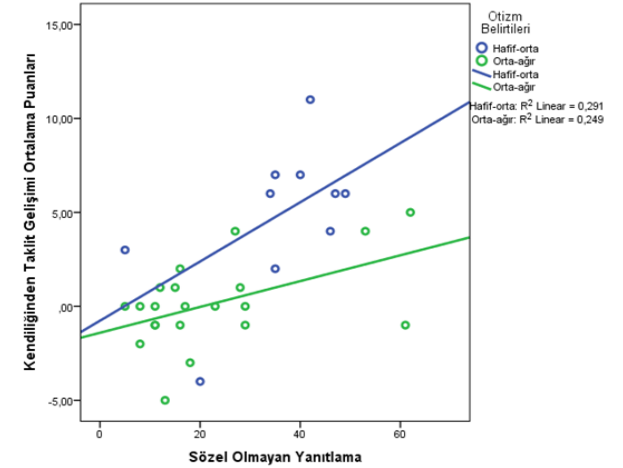
Şekil 24a. Nesne/Eylem Katılımına Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 22b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 23b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği



Şekil 24b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Kendiliğinden Taklit Gelişimi Saçılma Grafiği

Saçılma grafikleri sonucunda kendiliğinden taklit gelişiminin anlamlı yordayıcılarını belirlemek için bütün analizlerin ilk basamağında yüksek nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra, ikinci basamakta hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi, üçüncü basamakta ise ilgili anne yanıtı (başka bir deyişle yorumlama, davranışsal istek bildirme veya sözel olmayan yanıtlama) analize dâhil edilmiştir. Tablo 20’de yorumlamaya, Tablo 21’de davranışsal istekte bulunmaya ve Tablo 22’de ise sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20

Yorumlamanın Kendiliğinden Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.548	.301	.301	.001			
Sabit					-0.25 (-1.15, 0.64)	0.42	
YNEK					3.92 (1.72, 6.00)	1.09	.55
Adım 2	.679	.461	.160	.030			
Sabit					0.93 (-1.88, 2.49)	1.15	
YNEK					1.85 (-0.49, 4.55)	1.16	.26
HO_OB					2.90 (-0.43, 5.66)	1.46	.38
ÖEAS					-0.05 (-0.12, 0.09)	0.05	- .19
Adım 3	.691	.477	.017	.370			
Sabit					-0.33 (-4.05, 3.01)	1.92	
YNEK					1.23 (-1.60, 4.30)	1.28	.17
HO_OB					2.60 (-1.29, 5.28)	1.62	.34
ÖEAS					-0.04 (-0.12, 0.10)	0.05	- .14
Yorumlama					0.04 (-0.03, 0.13)	0.04	.20

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 20’de yorumlamaya ilişkin yapılan analiz sonucunda üç adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{model} (4,26) = 5.94, p = .002, GA = 1.32, 1.43$] ve kendiliğinden taklitteki gelişim varyansın %47.7’sini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan yüksek nesne/eylem katılımı varyansta %30.1’lik anlamlı bir artış

sağlamakta ve kendiliğinden taklit gelişimini anlamlı yordamaktadır ($B = 3.92$, $GA = 1.72$, 6.00). İkinci adımda hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresinin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %16 oranında anlamlı artış olduğu ancak değişkenlerden hiçbirinin yüksek nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra taklit gelişimini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Son olarak üçüncü adımda modele yorumlamanın eklenmesi ile modelde %1.7 oranında anlamlı olmayan bir artış oluşmaktadır. Üçüncü adımda oluşan modelde yorumlama ($B = 0.04$, $GA = -0.03$, 0.13) dâhil olmak üzere değişkenlerden hiçbiri kendiliğinden taklit gelişimini anlamlı yordamamaktadır.

Tablo 21

Davranışsal İstek Bildirmenin Kendiliğinden Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.548	.301	.301	.001			
Sabit					-0.25 (-1.17, 0.59)	0.45	
YNEK					3.92 (1.46, 6.21)	1.16	.55
Adım 2	.679	.461	.160	.030			
Sabit					0.93 (-2.12, 2.48)	1.22	
YNEK					1.85 (-0.57, 4.67)	1.17	.26
HO_OB					2.90 (-0.34, 5.50)	1.51	.38
ÖEAS					-0.05 (-0.12, 0.10)	0.05	- .19
Adım 3	.744	.553	.093	.028			
Sabit					0.20 (-2.61, 2.54)	1.20	
YNEK					0.38 (-4.77, 4.60)	1.48	.05
HO_OB					2.48 (-0.62, 4.54)	1.63	.32
ÖEAS					-0.06 (-0.11, 0.05)	0.04	- .22
DİB					0.10 (-0.04, 0.21)	0.06	.38

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, DİB: Davranışsal İstek Bildirme, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 21’de davranışsal istek bildirmeye ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda üç adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{\text{model}}(4,26) = 8.05$, $p = .000$, $GA = 1.24$, 1.74] ve yapılandırılmış taklitteki gelişim varyansın %55.3’ünü açıkladığı

görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan yüksek nesne/eylem katılımı kendiliğinden taklit gelişiminin %30.1'ini açıklamakta ve anlamlı yordamaktadır ($B = 3.92$, $GA = 1.46$, 6.21). İkinci adımda hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresinin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %16 oranında anlamlı artış olduğu ancak yüksek nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra değişkenlerden hiçbirinin taklit gelişimini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Son olarak üçüncü adımda modele davranışsal istek bildirmenin eklenmesi ile modelde %9.3 oranında anlamlı bir artış oluşmaktadır. Üçüncü adımda oluşan modelde davranışsal istek bildirme ($B = 0.10$, $GA = -0.04$, 0.21) dâhil olmak üzere değişkenlerden hiçbiri kendiliğinden taklit gelişimini anlamlı yordamamaktadır.

Tablo 22

Sözel Olmayan Yanıtlamanın Kendiliğinden Taklit Gelişimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β
Adım 1	.548	.301	.301	.001			
Sabit					-0.25 (-1.12, 0.60)	0.43	
YNEK					3.92 (1.78, 5.96)	1.10	.55
Adım 2	.679	.461	.160	.030			
Sabit					0.93 (-1.97, 2.45)	1.23	
YNEK					1.85 (-0.58, 4.88)	1.21	.26
HO_OB					2.90 (-0.03, 5.44)	1.50	.38
ÖEAS					-0.05 (-0.12, 0.11)	0.05	- .19
Adım 3	.727	.528	.068	.064			
Sabit					-0.93 (-4.72, 2.03)	2.07	
YNEK					-0.20 (-6.58, 4.03)	2.18	- .03
HO_OB					3.32 (0.29, 6.66)	1.61	.43
ÖEAS					-0.03 (-0.12, 0.12)	0.05	- .12
SOY					0.08 (-0.04, 0.23)	0.06	.39

YNEK: Yüksek Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, SOY: Sözel Olmayan Yanıtlama, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 22'de sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda üç adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{\text{model}}(4,26) = 7.28$, $p = .000$, GA

=1.36, 1.42] ve yapılandırılmış taklitteki gelişim varyansın %52.8'ini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan yüksek nesne/eylem katılımı kendiliğinden taklit gelişiminin %30.1'ini açıklamakta ve anlamlı yordamaktadır ($B = 3.92$, $GA = 1.78$, 5.96). İkinci adımda hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresinin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %16 oranında anlamlı artış olduğu ancak değişkenlerden yüksek nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra hiçbirinin taklit gelişimini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Son olarak üçüncü adımda modele sözel olmayan yanıtlamanın eklenmesi modelde %6.8 oranında anlamlı olmayan bir artış oluştuğu ve sözel olmayan yanıtlanma ($B = 0.08$, $GA = -0.04$, 0.23) dâhil olmak üzere değişkenlerden hiçbirinin kendiliğinden taklit gelişimini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir.

Özetle kendiliğinden taklit gelişimin anlamlı yordayıcılarına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, kendiliğinden taklit gelişimi ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenen anne yanıtlarından yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan hiçbirinin kendiliğinden taklit gelişiminin anlamlı yordayıcıları olmadığı ancak davranışsal istek bildirmenin açıklanan varyansta anlamlı bir artışa yol açtığı belirlenmiştir.

3.3. Nesneli Oyun Sonuçları

Bu bölümde nesneli oyun düzeylerinden keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun ile annelerin çocukların ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları arasındaki ilişkiyi inceleyen açıklayıcı ve yordayıcı analiz sonuçları açıklanmaktadır. Ancak açıklayıcı ve yordayıcı analiz sonuçlarından önce oyun düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

3.3.1. Nesneli Oyuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Zaman I ve II'de nesneli oyun değerlendirmesinde kodlanan, nesne katılımı (bakarak veya dokunarak), keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun düzeyi davranışlarına ait betimsel istatistikler Tablo 23'de sunulmaktadır.

Tablo 23

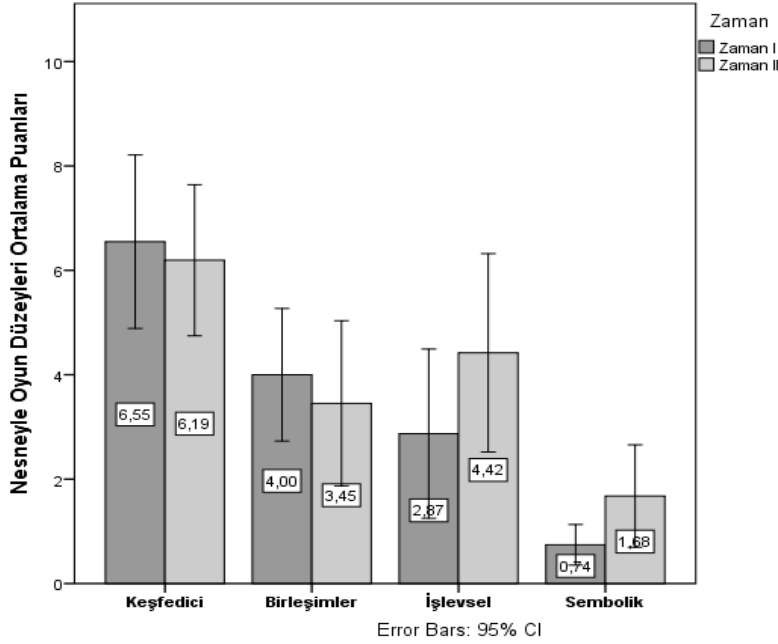
Nesneli Oyuna İlişkin Kodlanan Değişkenlerin Ortalama Frekansları

Zaman	Değişkenler	\bar{X} (GA)	SS (GA)	Medyan	Ranj
Zaman I	Nesne/Eylem Katılımı				
	Bakarak	10.94 (9.00, 13.03)	6.34 (4.90, 7.41)	11.00	0-27
	Dokunarak	48.29 (39.84, 56.86)	27.83 (24.03, 30.66)	48.00	3-94
	Keşfedici Oyun	6.55 (5.03, 8.26)	4.53 (3.50, 5.26)	6.00	0-18
	İlişkisel Oyun	4.00 (2.84, 5.13)	3.46 (2.63, 4.04)	3.00	0-14
	İşlevsel Oyun	2.87 (1.61, 4.22)	4.42 (2.94, 5.33)	0.00	0-16
	Sembolik Oyun	0.74 (0.45, 1.03)	1.06 (0.85, 1.21)	0.00	0-3
Zaman II	Nesne/Eylem Katılımı				
	Bakarak	11.97 (8.68, 15.39)	10.03 (7.31, 12.11)	10.00	0-36
	Dokunarak	47.29 (38.67, 55.18)	25.98 (22.18, 28.64)	46.00	2-95
	Keşfedici Oyun	6.19 (4.77, 7.79)	3.94 (3.03, 4.66)	5.00	0-17
	İlişkisel Oyun	3.45 (2.15, 5.00)	4.31 (3.05, 5.40)	1.00	0-17
	İşlevsel Oyun	4.42 (2.84, 6.13)	5.18 (4.22, 5.85)	1.00	0-16
	Sembolik Oyun	1.68 (0.87, 2.61)	7.16 (1.88, 3.19)	0.00	0-8

GA: % 95 yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 23’de görüldüğü gibi Zaman I’de çocukların nesne katılım türü çoğunlukla nesneye amaçlı dokunarak ($\bar{X} = 48.29$, $SS = 27.83$) gerçekleşmiştir. Zaman I’de çocuklar nesneyle en çok keşfedici oyun ($\bar{X} = 6.55$, $SS = 4.53$) düzeyinde, en az sembolik oyun düzeyinde oynamıştır ($\bar{X} = 0.74$, $SS = 1.06$). Zaman II’de ise çocukların Zaman I’deki gibi çoğunlukla nesneyi ellerinde bilinçli bir şekilde hareket ettirerek yani dokunarak ($\bar{X} = 47.29$, $SS = 25.98$) gerçekleştirdiği görülmektedir. Çocuklar Zaman II’de Zaman I’de olduğu gibi nesne ile en çok keşfedici düzeyde ($\bar{X} = 6.19$, $SS = 3.94$) en az sembolik düzeyde ($\bar{X} = 1.68$, $SS = 7.16$) oynamıştır. İki zaman arasındaki farklılıklar incelendiğinde, çocukların toplam nesne katılımı, bakarak nesne katılımı, işlevsel ve sembolik oyun düzeylerinin ortalama puanlarının Zaman II’de Zaman I’e oranla daha yüksek yani başka bir deyişle ilerleme olduğu; dokunarak nesne katılımı, keşfedici ve birleşimler oyun düzeyinde ise düşüş olduğu görülmektedir. Nesneli oyun

düzeylerinde zaman içerisinde oluşan değişimler Şekil 25’de Zaman I ve II’de nesneli oyun düzeyleri ortalama puanlarını gösteren çubuk grafiğinde daha görselleştirilmiştir.



Şekil 25. Zaman I ve II’de Nesneli Oyun Düzeyleri Ortalama Puanları Çubuk Grafiği

Zamanla nesneli oyun düzeylerinin ortalama puanları arasında oluşun farklılıklar keşfedici oyun [$\bar{X} = -0.35$, $SH = 0.83$, $GA = -1.06$, 1.94 , $t(30) = -0.43$, $p = 0.673$] ve birleşimler [$\bar{X} = -0.55$, $SH = 0.59$, $GA = -0.66$, 1.74 , $t(30) = -0.90$, $p = 0.374$] için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna karşın işlevsel [$\bar{X} = 1.55$, $SH = 0.60$, $GA = 0.39$, 2.68 , $t(30) = 2.48$, $p = 0.019$] ve sembolik [$\bar{X} = 0.93$, $SH = 0.40$, $GA = 0.32$, 1.68 , $t(30) = 2.33$, $p = 0.027$] oyun düzeyi ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ve etki büyüklüğü işlevsel oyun için düşük ($d = .35$), sembolik oyun için geniş ($d = .88$) büyüklüktedir.

3.3.2. Anne Yanıtları ve Oyun Düzeyleri Arasında İkili Korelasyonlar

Araştırma Sorusu 15: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları ile yaklaşık 6 ay sonra çocukların keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun düzeyinde oluşan gelişim arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Oyun düzeylerinin ortalama puanları arasındaki farklar incelendiğinde sadece işlevsel ve sembolik oyunun ortalama puanlarında zaman içinde artış olduğu görülmektedir. Bu yüzden oyun düzeyleri ve anne yanıtları arasındaki açıklayıcı ve

yordayıcı ilişkiler incelenirken farklı ölçüm zamanlarındaki oyun düzeylerine ait puanlar arasındaki fark yerine Zaman II'deki oyun düzeyi puanları kullanılmış ve sonuçlar Tablo 24'de verilmiştir.



Tablo 24

Zaman I Ortak, Yordayıcı ve Kontrol Değişkenler ile Zaman II Oyun Düzeyleri Arasındaki İkili İlişkiler

Değişkenler	Keşfedici	İlişkisel	İşlevsel	Sembolik
Ortak Değişkenler				
Nesne/Eylem Katılımı				
Bakarak	.16 (-0.11, 0.43)	.43* (0.13, 0.70)	.28 (-0.09, 0.63)	.17 (-0.13, 0.46)
Dokunarak	-.09 (-0.46, 0.24)	.37* (0.02, 0.59)	.44*(0.06, 0.75)	.42*(0.06, 0.70)
Alıcı Dil Sözcük Sayısı	.05 (-0.25, 0.30)	-.13 (-0.58, 0.23)	.10 (-0.33, 0.55)	.09 (-0.33, 0.48)
Otizm Belirtileri Şiddeti	.19 (-0.23, 0.51)	-.19 (-0.49, 0.18)	-.74**(-0.85, -0.60)	-.65** (-0.79, -0.48)
Anne Eğitim Yılı	-.16 (-0.50, 0.26)	-.08 (-0.36, 0.14)	.00 (-0.37, 0.37)	-.02 (-0.34, 0.27)
Özel Eğitim Alma Süresi	-.09 (-0.34, 0.26)	-.07 (-0.39, 0.26)	-.29 (-0.54, 0.04)	-.36* (-0.61, -0.02)
Haftalık Özel Eğitim Saati	.00 (-0.29, 0.29)	.01 (-0.38, 0.40)	-.00 (-0.31, 0.34)	-.06 (-0.34, 0.23)
Ölçümler Arası Zaman Farkı	-.40 (-0.62, -0.13)	.04 (-0.45, 0.49)	.01 (-0.32, 0.34)	.13 (-0.22, 0.50)
Yordayıcılar				
Yorumlama	.06 (-0.20, 0.33)	.30 (-0.06, 0.59)	.67** (0.36, 0.87)	.67**(0.39, 0.83)
Dilsel İstek Bildirme	.08 (-0.24, 0.46)	-.04 (-0.27, 0.26)	.32 (-0.06, 0.65)	.32 (-0.37, 0.67)
Davranışsal İstek Bildirme	-.19 (-0.45, 0.15)	.57** (0.05, 0.82)	.51** (0.18, 0.85)	.41*(0.03, 0.71)
Sözel Olmayan Yanıtlama	-.17 (-0.48, 0.13)	.33* (0.05, 0.57)	.57** (0.19, 0.89)	.49**(0.10, 0.76)
Kontrol Değişkenleri				
Dikkati Yeniden Yönlendirme	-.11 (-0.36, 0.15)	.09 (-0.22, 0.66)	-.19 (-0.45, 0.14)	-.08 (-0.31, 0.29)
Davranışı Yeniden Yönlendirme	-.22 (-0.47, 0.02)	.04 (-0.26, 0.55)	-.13 (-0.41, 0.24)	-.16 (-0.39, 0.16)
Sözel Yanıtlama Yok	-.09 (-0.50, 0.27)	.21 (-0.06, 0.46)	.12 (-0.21, 0.44)	.01 (-0.25, 0.29)

**p < .01, *p < .05, GA: % 95 yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 24 incelendiğinde Zaman II'deki keşfedici oyun düzeyinin sadece ortak değişkenlerden iki ölçüm arası zaman farkı ile anlamlı orta düzeyde negatif ($r = -.40$, $GA = -0.62$, -0.13) ilişkili olduğu görülmektedir. İlişkisel oyun korelasyon sonuçları, ilişkisel oyunun ortak değişkenlerden bakarak ($r = .43$, $GA = 0.13$, 0.70) ve dokunarak ($r = .37$, $GA = 0.02$, 0.59) nesne/eylem katılımı ile anlamlı orta düzeyde pozitif; yordayıcı değişkenlerden davranışsal istek bildirme ($r = .57$, $GA = 0.05$, 0.82) ve sözel olmayan yanıtama ($r = .33$, $GA = 0.05$, 0.57) ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu ve kontrol değişkenleri ile ilişkili olmadığını göstermektedir.

İşlevsel oyun düzeyi ile ilişkili değişkenler incelendiğinde işlevsel oyunun ortak değişkenlerden dokunarak nesne/eylem katılımı ile anlamlı orta düzeyde pozitif ($r = .44$, $GA = 0.06$, 0.75), otizm belirtileri şiddeti ile anlamlı yüksek düzeyde negatif ilişkili ($r = -.74$, $GA = -0.85$, -0.60); yordayıcı değişkenlerden yorumlama ($r = .67$, $GA = 0.36$, 0.87), davranışsal istek bildirme ($r = .51$, $GA = 0.18$, 0.85) ve sözel olmayan yanıtama ($r = .57$, $GA = 0.19$, 0.89) ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Keşfedici ve ilişkisel oyun düzeyi gibi işlevsel oyunun da kontrol değişkenlerinden hiçbirisi ile anlamlı ilişkili olmadığı görülmektedir.

Son olarak sembolik oyun ve ortak değişkenlerden dokunarak nesne/eylem katılımı ($r = .42$, $GA = 0.06$, 0.70) ile anlamlı orta düzeyde pozitif, otizm belirtileri ($r = -.65$, $GA = -0.79$, -0.48) ve özel eğitim alma süresi ($r = -.36$, $GA = -0.61$, -0.02) ile anlamlı orta düzeyde negatif ilişki; yordayıcı değişkenlerden yorumlama ($r = .67$, $GA = 0.39$, 0.83), davranışsal istek bildirme ($r = .41$, $GA = 0.03$, 0.71) ve sözel olmayan yanıtama ($r = .49$, $GA = 0.10$, 0.76) ile anlamlı orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Sembolik oyun ve kontrol değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

3.3.3. Nesneli Oyun Düzeylerinin Yordayıcıları

Bu bölümde oyun düzeyleri ile anlamlı ilişkileri bulunan anne yanıtlarından hangilerinin ilişkili olduğu oyun düzeyinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analiz sonuçları her bir oyun düzeyi için ayrı ayrı verilmektedir.

3.3.3.1. Keşfedici Oyun Düzeyi Yordayıcıları

Araştırma Sorusu 16: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların keşfedici oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

Çocukların Zaman II'deki keşfedici oyun düzeyi ile ilişkili herhangi bir anne yanıtı bulunmadığı için yordayıcılığa ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir.

3.3.3.2. İlişkisel Oyun Düzeyi Yordayıcıları

Araştırma Sorusu 17: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların ilişkisel oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

İlişkisel oyun düzeyi ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenen anne yanıtlarının yordayıcılığına yönelik yapılan her regresyon analizinin ilk adımında çocukların Zaman I'de aldıkları ilişkisel oyun puanı ve Zaman II'deki ortak değişkenlerden ilişkisel oyun ile dokunarak nesne/eylem katılımında daha yüksek ilişkili olduğu belirlenen bakarak nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra ilgili anne yanıtı (yani davranışsal istek bildirme veya sözel olmayan yanıt) ikinci adımda analize dâhil edilmiştir. Ortak ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin .70 altında olduğu yani çoklu bağlantıya neden olacak herhangi bir değişkenin olmadığı kontrol edilmiştir. Tablo 25'de davranışsal istek bildirmeye, Tablo 26'da ise sözel olmayan yanıtlara yönelik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 25

Davranışsal İstek Bildirmenin İlişkisel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ²	F	B (GA)	Standart Hata	β	p
			Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p				
Adım 1	.646	.417	.417	.001				
Sabit					-0.19 (-1.94, 1.36)	0.95		.846
İOD_1					0.73 (0.46, 1.07)	0.15	.58	.001
B_NEK					0.07 (-0.10, 0.33)	0.12	.10	.564
Adım 2	.732	.536	.119	.014				
Sabit					-1.07 (-3.13, 1.60)	1.02		.316
İOD_1					0.61 (0.25, 1.10)	0.17	.49	.002
B_NEK					0.01 (-0.14, 0.24)	0.10	.01	.935
DİB					0.12 (-0.04, 0.22)	0.08	.38	.170

İOD_1: Zaman I İlişkisel Oyun Düzeyi, B_NEK: Bakarak Nesne/Eylem Katılımı, DİB: Davranışsal İstek Bildirme, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 25'te davranışsal istek bildirmeye ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{\text{model}}(3,27) = 10.40, p = .000, GA = 1.15, 1.73$] ve ilişkisel oyun düzeyi varyansının %53.6'sını açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I'deki ilişkisel oyun düzeyi ve bakarak nesne/eylem katılımı Zaman II'deki ilişkisel oyun düzeyinin %41.7'sini açıklamakta ve Zaman I'deki ilişkisel oyun düzeyi Zaman II'deki ilişkisel oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.73, GA = 0.46, 1.07, p = .001$). İkinci adımda davranışsal istek bildirmenin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %11.9 oranında anlamlı artış olduğu ve ilk modeldeki gibi sadece başlangıçtaki ilişkisel oyun düzeyinin modeli anlamlı yordadığı ($B = 0.61, GA = 0.25, 1.10, p = .002$), davranışsal istek bildirmenin ise modelde anlamlı bir artış oluşturmasına rağmen anlamlı yordayıcı olmadığı ($B = 0.12, GA = -0.04, 0.22, p = .170$) görülmektedir.

Tablo 26

Sözel Olmayan Yanıtların İlişkisel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β	p
Adım 1	.646	.417	.417	.001				
Sabit					-0.19 (-1.95, 1.14)	0.94		.818
İOD_1					0.73 (0.46, 1.02)	0.15	.58	.002
B_NEK					0.07 (-0.16, 0.44)	0.12	.10	.548
Adım 2	.646	.417	.000	.919				
Sabit					-0.24 (-1.92, 1.07)	1.00		.789
İOD_1					0.72 (0.42, 1.00)	0.17	.58	.002
B_NEK					0.06 (-0.16, 0.44)	0.13	.09	.608
SOY					0.00 (-0.07, 0.09)	0.04	.02	.905

İOD_1: Zaman I İlişkisel Oyun Düzeyi, B_NEK: Bakarak Nesne/Eylem Katılımı, SOY: Sözel Olmayan Yanıtlama, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

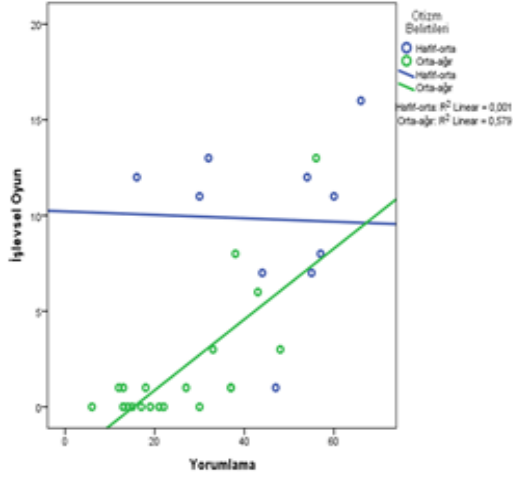
Tablo 26'da sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin yapılan analiz sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{model} (3,27) = 6.44, p = .002, GA = 1.23, 1.56$] ve ilişkisel oyun düzeyi varyansının %41.7'sini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I'deki ilişkisel oyun düzeyi ve bakarak nesne/eylem katılımı Zaman II'deki ilişkisel oyun düzeyinin %41.7'sini açıklamakta ve Zaman I'deki ilişkisel oyun düzeyi Zaman II'deki ilişkisel oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.73, GA = 0.46, 1.02, p = .002$). İkinci adımda sözel olmayan yanıtlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta herhangi bir artış olmadığı ve sadece başlangıçtaki ilişkisel oyun düzeyinin modeli anlamlı yordadığı ($B = 0.72, GA = 0.42, 1.00, p = .002$), sözel olmayan yanıtlamanın ise anlamlı yordamadığı ($B = 0.00, GA = -0.07, 0.09, p = .905$) görülmektedir.

Özetle ilişkisel oyun düzeyi ile ilişkili olduğu belirlenen çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarından davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamanın bakarak nesne/eylem katılımı ve çocukların başlangıçtaki ilişkisel oyun performansı kontrol altına alındıktan sonra Zaman II'deki ilişkisel oyun düzeyinin anlamlı yordayıcıları olmadığı belirlenmiştir.

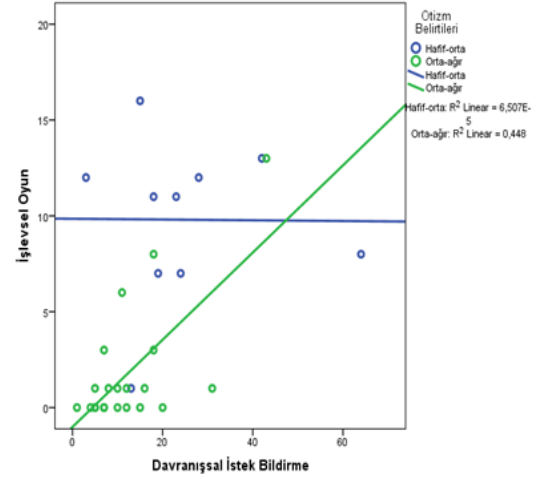
3.3.3.3. İşlevsel Oyun Düzeyi Yordayıcıları

Araştırma Sorusu 18: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların işlevsel oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

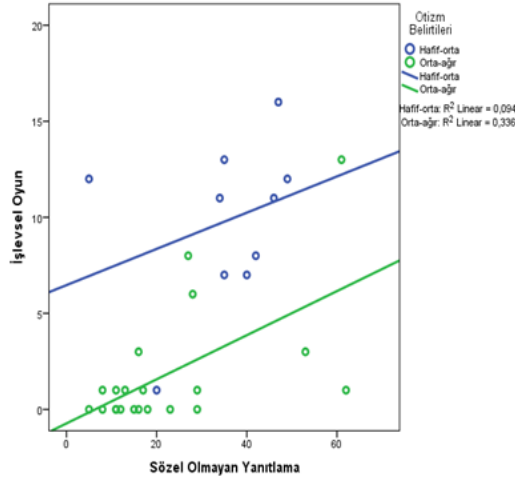
İşlevsel oyun düzeyi ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenen anne yanıtlarının yordayıcılığına yönelik yapılan her regresyon analizinin ilk adımında çocukların Zaman I'de işlevsel oyun düzeyinden aldıkları puan ve Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyi ile ilişkili olduğu belirlenen ortak değişkenlerden dokunarak nesne/eylem katılımı ve otizm belirtileri şiddeti kontrol altına alındıktan sonra ilgili olan anne yanıtı (yani yorumlama, davranışsal istek bildirme veya sözel olmayan yanıt) ikinci adımda analize dâhil edilmiştir. Ancak regresyon analizi yapılmadan önce ortak ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde Zaman I ve II'de çocukların işlevsel oyun puanları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ($r = .75$, $GA = 0.43$, 0.91) olduğu ve çoklu bağlantı göstergesi olan durum indeksinin $.20$ üstünde olduğu belirlenmiş ve bu nedenle Zaman I'deki işlevsel oyun puanının ortalama merkezleme puanı alınmış ayrıca hafif-orta ve orta-ağır şeklinde gruplandırılan otizm belirtileri gruplarının hangilerinde yorumlama, davranışsal istek bildirme, sözel olmayan yanıtlama ve işlevsel oyun arasında daha güçlü bir ilişki olduğu Şekil 26a, 26b ve 26c'de gösterilen saçılma grafiği ile incelenmiştir.



Şekil 26a. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve İşlevsel Oyun Saçılma Grafiği



Şekil 26b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve İşlevsel Oyun Saçılma Grafiği



Şekil 26c. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve İşlevsel Oyun Saçılma Grafiği.

Saçılma grafiği otizm belirtileri orta-ağır olan grupta yorumlama ve işlevsel oyun arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Saçılma grafiği sonucunda orta-ağır otizm belirtileri kontrol altına alınarak gerçekleştirilen yorumlamaya ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 27'da verilmektedir.

Tablo 27

Yorumlamanın İşlevsel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²		F		B (GA)	Standart Hata	β	p
	R	R ²	Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p				
Adım 1	.813	.660	.660	.000				
Sabit					7.36 (0.54, 11.14)	2.68		.018
İ_OD_1					0.55 (0.20, 1.14)	0.28	.47	.048
OA_OB					-4.51 (-8.97, 1.53)	2.64	-.41	.108
D_NEK					0.02 (-0.05, 0.07)	0.03	.01	.948
Adım 2	.851	.724	.063	.022				
Sabit					4.69 (-2.30, 9.36)	3.16		.168
İ_OD_1					0.51 (0.16, 0.95)	0.24	.44	.036
OA_OB					-3.31 (-7.99, 2.36)	2.64	-.30	.219
D_NEK					-0.04 (-0.11, 0.05)	0.03	-.22	.258
Yorumlama					0.12 (0.03, 0.21)	0.05	.41	.038

İ_OD_1: Zaman I İşlevsel Oyun Düzeyi, OA_OB: Orta-Ağır Otizm Belirtileri, D_NEK: Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 27’de yorumlamaya ilişkin yapılan analiz sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{model} (4,26) = 17.03, p = .000, GA = 1.11, 1.79$] ve işlevsel oyun düzeyi varyansın %72.4’ünü açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I’deki işlevsel oyun düzeyi, orta-ağır otizm belirtileri ve dokunarak nesne/eylem katılımı Zaman II’deki işlevsel oyun düzeyinin %66’sını açıklamakta ve Zaman I’deki işlevsel oyun düzeyi Zaman II’deki işlevsel oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.55, GA = 0.20, 1.14, p = .048$). İkinci adımda yorumlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %6.3 oranında anlamlı artış olduğu ve başlangıçtaki işlevsel oyun düzeyi ($B = 0.51, GA = 0.16, 0.95, p = .036$) ile yorumlamanın ($B = 0.12, GA = 0.03, 0.21, p = .038$) Zaman II’deki işlevsel oyun düzeyini anlamlı pozitif yordadığı görülmektedir.

Tablo 28

Davranışsal İstek Bildirmenin İşlevsel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β	p
Adım 1	.813	.660	.660	.000				
Sabit					7.36 (1.43, 11.22)	2.56		.017
İ_OD_1					0.55 (0.10, 1.31)	0.28	.47	.044
OA_OB					-4.51 (-9.02, 1.05)	2.51	-.41	.104
D_NEK					0.02 (-0.06, 0.07)	0.03	.01	.950
Adım 2	.816	.666	.006	.517				
Sabit					7.15 (0.82, 11.67)	2.80		.034
İ_OD_1					0.51 (0.09, 1.00)	0.30	.44	.042
OA_OB					-4.51 (-8.91, -0.41)	2.58	-.41	.106
D_NEK					-0.01 (-0.08, 0.07)	0.04	-.04	.856
DİB					0.04 (-0.12, 0.27)	0.09	.11	.595

İ_OD_1: Zaman I İşlevsel Oyun Düzeyi, OA_OB: Orta-Ağır Otizm Belirtileri, D_NEK: Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı, DİB: Davranışsal İstek Bildirme, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 28’de davranışsal istek bildirmeye ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{model} (4,26) = 12.95, p = .000, GA = 1.09, 1.51$] ve işlevsel oyun düzeyi varyansının %66.6’sını açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I’deki işlevsel oyun düzeyi, orta-ağır otizm belirtileri ve dokunarak nesne/eylem katılımı Zaman II’deki işlevsel oyun düzeyinin %66’sını açıklamakta ve Zaman I’deki işlevsel oyun düzeyi Zaman II’deki işlevsel oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.55, GA = 0.10, 1.31, p = .044$). İkinci adımda davranışsal istek bildirmenin modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %0.6 oranında anlamlı olmayan bir artış olduğu ve başlangıçtaki işlevsel oyun düzeyinin ($B = 0.51, GA = 0.09, 1.00, p = .042$) pozitif, orta-ağır otizm belirtilerinin ($B = -4.51, GA = -8.91, -0.41, p = .106$) ise negatif Zaman II’deki işlevsel oyun düzeyini anlamlı yordadığı görülmektedir.

Tablo 29

Sözel Olmayan Yanıtlamanın İşlevsel Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ²	F	B(BCa GA)	Standart Hata	β	p
			Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p				
Adım 1	.81	.660	.660	.000				
Sabit					7.36 (0.63, 11.22)	2.68		.032
İ_OD_1					0.55 (0.09, 1.58)	0.28	.47	.047
OA_OB					-4.51 (-9.19, 1.80)	2.62	-.41	.114
D_NEK					0.02 (-0.05, 0.07)	0.03	.01	.948
Adım 2	.84	.703	.042	.065				
Sabit					6.87 (-0.33, 11.03)	2.90		.056
İ_OD_1					0.38 (-0.00, 1.02)	0.21	.33	.051
OA_OB					-5.19 (-9.27, 0.11)	2.36	-.48	.073
D_NEK					-0.04 (-0.12, 0.06)	0.04	-.21	.395
SOY					0.11 (-0.03, 0.23)	0.07	.35	.122

İ_OD_1: Zaman I İşlevsel Oyun Düzeyi, OA_OB: Orta-Ağır Otizm Belirtileri, D_NEK: Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı, SOY: Sözel Olmayan Yanıtlanma, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 29'da sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{model} (4,26) = 15.36, p = .000, GA = 1.12, 1.60$] ve işlevsel oyun düzeyi varyansının %70.3'ünü açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I'deki işlevsel oyun düzeyi, orta-ağır otizm belirtileri ve dokunarak nesne katılımı Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyinin %66'sını açıklamakta ve Zaman I'deki işlevsel oyun düzeyi Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.55, GA = 0.09, 1.58, p = .047$). İkinci adımda sözel olmayan yanıtlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %4.2 oranında anlamlı olmayan bir artış olduğu ve sözel olmayan yanıtlama ($B = 0.11, GA = -0.03, 0.23, p = .122$) dâhil olmak üzere ikinci adımda yer alan değişkenlerden hiçbirinin Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir.

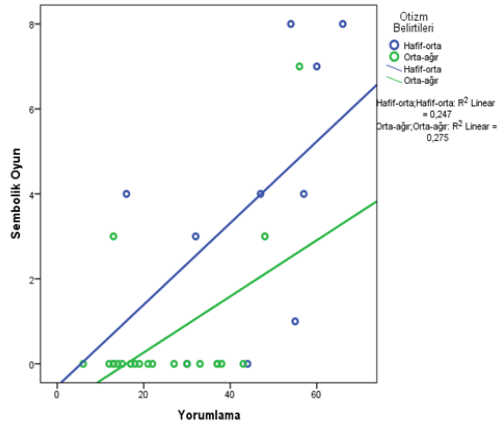
Özetle Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyi ile ilişkili çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtların yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan sadece yorumlamanın başlangıçtaki işlevsel oyun düzeyi, orta-ağır otizm belirtileri ve

dokunarak nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra Zaman II'deki işlevsel oyun düzeyini yordadığı bulunmuştur.

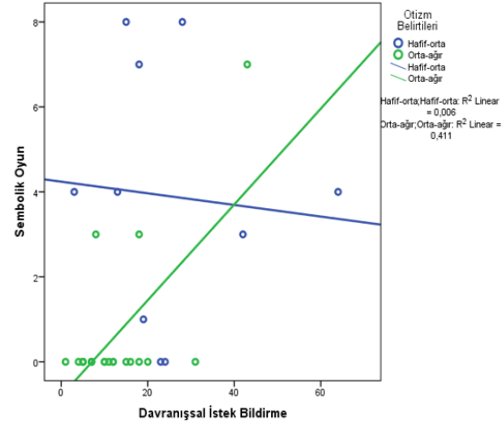
3.3.3.4. Sembolik Oyun Düzeyi Yordayıcıları

Araştırma Sorusu 19: Annelerin çocuklarının ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtları, yaklaşık 6 ay sonra çocukların sembolik oyun düzeyinde oluşan gelişimi anlamlı yordamakta mıdır?

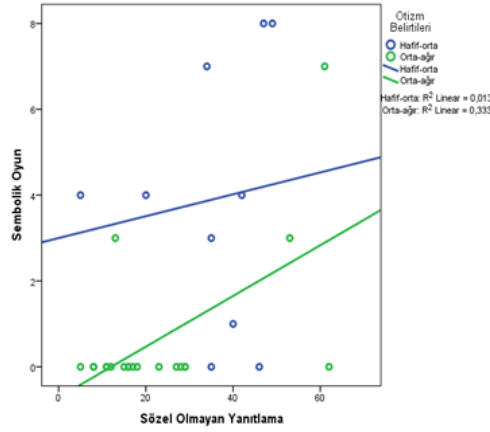
Sembolik oyun düzeyi ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenen anne yanıtlarının yordayıcılığına yönelik yapılan her regresyon analizinin ilk adımında çocukların Zaman I'de sembolik oyun düzeyinde aldıkları puan ve Zaman II'deki sembolik oyun düzeyi ile ilişkili olduğu belirlenen ortak değişkenlerden dokunarak nesne/eylem katılımı, otizm belirtileri şiddeti ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra ilgili olan anne yanıtı (yani yorumlama, davranışsal istek bildirme veya sözel olmayan yanıt) ikinci adımda analize dâhil edilmiştir. Ancak çoklu bağlantı göstergesi olan durum indeksinin .20 üzerinde olması nedeniyle hafif-orta ve orta-ağır şeklinde gruplandırılan otizm belirtileri gruplarının hangilerinde yorumlama, davranışsal istek ve sözel olmayan yanıtlama ve sembolik oyun arasında daha güçlü bir ilişki olduğu saçılma grafiği ile incelenerek yorumlamada hafif-orta otizm belirtileri (bk. Şekil 27a) gösteren grup kontrol altına alınmıştır. Yorumlamaya ilişkin analiz sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.



Şekil 27a. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Yorumlama ve Sembolik Oyun Saçılma Grafiği



Şekil 27b. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Davranışsal İstek Bildirme ve Sembolik Oyun Saçılma Grafiği



Şekil 27c. Otizm Belirtileri Şiddetine Göre Sözel Olmayan Yanıtlama ve Sembolik Oyun Saçılma Grafiği

Tablo 30

Yorumlamanın Sembolik Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ²	F	B (BCa GA)	Standart Hata	β	p
			Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p				
Adım 1	.69.6	.484	.484	.001				
Sabit					0.68 (-0.69, 2.19)	0.86		.373
SOD_1					0.97 (0.06, 1.89)	0.45	.38	.031
D_NEK					0.01 (-0.02, 0.05)	0.02	.10	.651
HO_OB					1.58 (-1.81, 4.31)	1.42	-.28	.259
ÖEAS					-0.03 (-0.11, 0.02)	0.03	-.16	.205
Adım 2	.783	.614	.129	.008				
Sabit					-1.20 (-3.97, 1.02)	1.30		.363
SOD_1					0.93 (0.05, 1.98)	0.43	.37	.032
D_NEK					-0.02 (-0.06, 0.01)	0.02	-.23	.263
HO_OB					0.79 (-2.10, 3.20)	1.28	.14	.519
ÖEAS					-0.00 (-0.08, 0.07)	0.03	-.01	.935
Yorumlama					0.10 (0.01, 0.20)	0.05	.62	.061

SOD_1: Zaman I Sembolik Oyun Düzeyi, D_NEK: Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı, HO_OB: Hafif-Orta Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel eğitim alma süresi, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 30'da yorumlamaya ilişkin yapılan analiz sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{model} (5,25) = 7.95, p = .000, GA = 0.84, 2.46$] ve sembolik oyun düzeyi varyansının %61.4'ünü açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I'deki sembolik oyun düzeyi, dokunarak nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi Zaman II'deki sembolik oyun düzeyinin %48.4'ünü açıklamakta ve Zaman I'deki sembolik oyun düzeyi Zaman II'deki sembolik oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.97, GA = 0.06, 1.89, p = .031$). İkinci adımda yorumlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %12.9 oranında anlamlı bir artış olduğu ve yorumlamanın Zaman II'deki sembolik oyun düzeyini ($B = 0.10, GA = 0.01, 0.20, p = .061$) Zaman I'deki sembolik oyun düzeyi ($B = 0.93, GA = 0.05, 1.98, p = .032$) ile birlikte anlamlı yordadığı görülmektedir.

Tablo 31’de davranışsal istek bildirmenin sembolik oyun düzeyini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Yorumlamaya ilişkin yapılan regresyon analizinin aksine bu analizde saçılma grafiği (bk. Şekil 27b) aracılığıyla davranışsal istek bildirme ve sembolik oyun arasında daha güçlü bir ilişki olduğu belirlenen orta-ağır otizm belirtileri gösteren grup kontrol altına alınmıştır.

Tablo 31

Davranışsal İstek Bildirmenin Sembolik Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R ²	R ² Değişikliği (ΔR^2)	F Değişikliği p	B (GA)	Standart Hata	β	p
Adım 1	.696	.484	.484	.001				
Sabit					2.26 (-1.81, 6.31)	1.83		.235
SOD_1					0.97 (0.09, 1.71)	0.46	.39	.034
D_NEK					0.01 (-0.02, 0.05)	0.02	.10	.588
OA_OB					-1.58 (-4.02, 1.29)	1.41	-.28	.277
ÖEAS					-0.03 (-0.10, 0.00)	0.03	-.16	.204
Adım 2	.697	.486	.001	.817				
Sabit					2.26 (-2.16, 6.78)	1.89		.266
SOD_1					1.02 (-0.25, 1.88)	0.56	.40	.061
D_NEK					0.01 (-0.02, 0.04)	0.02	.12	.485
OA_OB					-1.59 (-4.06, 0.99)	1.49	-.28	.297
ÖEAS					-0.03 (-0.10, 0.00)	0.03	-.16	.222
DİB					-0.01 (-0.15, 0.15)	0.06	-.05	.860

SOD_1: Zaman I Sembolik Oyun Düzeyi, D_NEK: Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı, OA_OB: Orta-Ağır Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, DİB: Davranışsal İstek Bildirme, GA: % 95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları

Tablo 31’de davranışsal istek bildirmeye ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{\text{model}}(5,25) = 4.72, p = .004, GA = 0.97, 1.94$] ve sembolik oyun düzeyi varyansının %48.6’sını açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I’deki sembolik oyun düzeyi, dokunarak nesne/eylem katılımı, orta-ağır otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi Zaman II’deki sembolik oyun düzeyinin %48.4’ünü açıklamakta ve Zaman I’deki sembolik oyun düzeyi Zaman II’deki sembolik oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.97,$

$GA = 0.09, 1.71, p = .034$). İkinci adımda yorumlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %0.1 oranında anlamlı olmayan bir artış olduğu ve davranışsal istek bildirme ($B = -0.01, GA = -0.15, 0.15, p = .860$) dâhil değişkenlerin hiçbirinin Zaman II'deki sembolik oyun düzeyini anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Zaman II'deki sembolik oyun düzeyi ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenen son değişken olan sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin analiz sonuçları Tablo 32'de verilmektedir. Sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin regresyon analizinde de davranışsal istek bildirmedeki gibi saçılma grafiği (bk. Şekil 27c) aracılığıyla sözel olmayan yanıtlama ve sembolik oyun arasında daha güçlü bir ilişki olduğu belirlenen orta-ağır otizm belirtileri gösteren grup kontrol altına alınmıştır.

Tablo 32

Sözel Olmayan Yanıtlamanın Sembolik Oyun Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R ²		F		Standart Hata	β	p
	R	R ²	Değişikliği (ΔR^2)	Değişikliği p			
Adım 1	.70	.484	.484	.001			
Sabit					2.26 (-1.81, 5.87)	1.77	.199
SOD_1					0.97 (0.02, 1.83)	0.47	.39 .039
D_NEK					0.01 (-0.02, 0.04)	0.02	.10 .619
OA_OB					-1.58 (-4.29, 1.76)	1.42	-.28 .261
ÖEAS					-0.03 (-0.08, 0.00)	0.03	-.16 .196
Adım 2	.49	.491	.007	.571			
Sabit					2.14 (-2.41, 5.94)	1.82	.255
SOD_1					0.83 (-0.81, 1.86)	0.63	.33 .062
D_NEK					0.00 (-0.03, 0.03)	0.02	.00 .993
OA_OB					-1.73 (-4.81, 1.52)	1.49	-.31 .246
ÖEAS					-0.02 (-0.09, 0.01)	0.03	-.13 .391
SOY					0.02 (-0.08, 0.13)	0.05	.15 .664

SOD_1: Zaman I Sembolik Oyun Düzeyi, D_NEK: Dokunarak Nesne/Eylem Katılımı, OA_OB: Orta-Ağır Otizm Belirtileri, ÖEAS: Özel Eğitim Alma Süresi, SOY: Sözel Olmayan Yanıtlama, GA:%95 yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 1000 bootstrap örnekleme güven aralıkları.

Tablo 32’de sözel olmayan yanıtlamaya ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda iki adımdan oluşan modelin anlamlı [$F_{\text{model}}(5,25) = 4.83, p = .003, GA = 0.89, 2.02$] olduğu ve sembolik oyun düzeyi varyansının %49.1’ini açıkladığı görülmektedir. İlk adımda kontrol altına alınan Zaman I’deki sembolik oyun düzeyi, dokunarak nesne/eylem katılımı, orta-ağır otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi Zaman II’deki sembolik oyun düzeyinin %48.4’ünü açıklamakta ve Zaman I’deki sembolik oyun düzeyi Zaman II’deki sembolik oyun düzeyini anlamlı yordamaktadır ($B = 0.97, GA = 0.02, 1.83, p = .039$). İkinci adımda sözel olmayan yanıtlamanın modele eklenmesiyle açıklanan varyansta %0.7 oranında anlamlı olmayan bir artış olduğu ve sözel olmayan yanıtlama dâhil ($B = 0.02, GA = -0.08, 0.13, p = .664$) değişkenlerin hiçbirinin Zaman II’deki sembolik oyun düzeyini anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, Zaman II’deki sembolik oyun düzeyi ile ilişkili çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarından yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlamadan sadece yorumlamanın başlangıçtaki sembolik oyun düzeyi, dokunarak nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra Zaman II’deki sembolik oyun düzeyini anlamlı pozitif yordadığı bulunmuştur.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu araştırmada anne yanıtlarının belirli türleri ile amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişimi arasındaki olası açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler aynı zamanda anne yanıtlarının olası aracı ve farklılaştırıcı rolleri, bir grup okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanımlı çocuk ve anneleri ile incelenmiştir. İncelenen yanıtlama türleri, erken dönemde dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini açıklayan sosyal etkileşim teorileri ayrıca normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocuklarda ebeveyn yanıtlarının erken dil ve söz öncesi becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığını öne süren önceki araştırma bulguları temel alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda söz öncesi beceriler ile olası ilişkisi incelenen anne yanıtları, oyun süresince çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtlar ve çocuğun iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlar olmak üzere iki genel kategori altında ele alınmıştır.

Araştırma bulguları genel olarak, okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanımlı çocukların daha sonraki amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyunu ile çocukların ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları arasında açıklayıcı ve yordayıcı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, çocuğun ilgisini izleyen yorumlamanın otizm belirtileri şiddeti ile amaçlı iletişim eylemleri ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkide aracı, nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasındaki ilişkide ise farklılaştırıcı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma soruları ile ilgili ortaya çıkan ayrıntılı bulgular, bir sonraki bölümde amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun temelinde, anne yanıtlama türlerine göre alanyazın doğrultusunda ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

4.1. Amaçlı İletişim

4.1.1. Çocuğun İlgisini İzleyen Anne Yanıtları

Yorumlama. Araştırmada amaçlı iletişime ait bulgular incelendiğinde, yorumlama (ör. çocuğun oyuncak araba ile oynarken annenin “Araba gidiyor.”, “Kırmızı araba.” gibi sözceleri) ile amaçlı iletişim eylemlerinin ve ortak dikkat amaçlı

iletişim işlevinin gelişimi arasında pozitif ilişki olduğu ve bu ilişkinin yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri ile ortak dikkat için özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra da devam ettiği görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, yorumlama ve bir diğer iletişim işlevi olan davranış düzenlemedeki gelişim arasında anlamlı ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada yorumlama ve amaçlı iletişim arasında belirlenen yordayıcı ilişki, normal gelişim gösteren (Carpanter ve diğ., 1998; Tomasello ve Farrar, 1986) ve OSB olan çocuklarda (Heabig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010; Siller ve Sigman, 2002, 2008) çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtları ve daha sonraki dil arasında pozitif yordayıcı ilişki olduğunu rapor eden araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. OSB olan çocuklarla yapılan araştırmaların çıkış noktası olarak kabul edilebilecek Siller ve Sigman (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtları daha çok kullanan annelerin çocuklarının 1 yıl sonraki ortak dikkat ve 1, 10 ve 16 yıl sonraki dil gelişiminin yorumlamayı daha az kullanan annelerin çocuklarına oranla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma, mevcut araştırmada yorumlama ve ortak dikkat gelişimi arasında belirlenen pozitif ilişkiyi destekleyen ilk ve tek araştırma olarak dikkat çekmektedir. Aynı araştırmacıların bir diğer araştırmasında da bir önceki bulgulara benzer olarak çocuğun ilgisini daha çok yorumlayan annelerin otizmlili çocuklarının 9 yıl sonraki dil ölçümlerinin yorumlamayı daha az kullanan annelerin çocuklarına oranla daha iyi olduğu görülmektedir (Siller ve Sigman, 2008). Ayrıca her iki araştırmada da çocukların zekâ yaşı ve dil becerileri gibi başlangıç özelliklerinin belirlenen ilişkide etkili olmadığı rapor edilmektedir. Bu araştırmada da başlangıçtaki yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtilerinin yorumlama ve amaçlı iletişim eylemlerinde oluşan gelişim arasındaki ilişkide etkili olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda yorumlama ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkide de yine başlangıçtaki yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresinin etkili olmadığı görülmüştür. Kısacası bu araştırma, yorumlama ve amaçlı iletişim gelişimi arasındaki ilişkinin nesne/eylem katılımı yüksek ve otizm belirtileri şiddeti hafif-orta düzeyde olduğu zaman ortaya çıktığını ve bu ilişkinin yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra da devam ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda yorumlamanın yüksek/nesne eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi haricinde amaçlı iletişimi yordadığı söylenebilir.

Siller ve Sigman (2002, 2008) araştırmalarında, çocukların nesne katılımındaki bireysel farklılıklarından oluşabilecek anne yanıtlarındaki farklılıkları kontrol altına almak amacıyla çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarını çocuğun nesneye katılım süresine oranlayarak hesaplamıştır. McDuffie ve Yoder (2010) ise oranlamaya bağlı bir ölçümün bazı dezavantajları beraberinde getireceğini düşünerek, daha sonraki dil gelişiminin ebeveyn yanıtlarından ziyade çocukların nesne katılımındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği sorusuna açıklık getirebilmek amacıyla Siller ve Sigman'ın (2002, 2008) aksine nesne katılımını ebeveyn yanıtlarına oranlayarak değil, istatistiksel olarak kontrol altına almıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveyn raporlarından elde edilen ölçümler ve üç farklı ortamda yapılan doğrudan gözlemler sonucunda taklit olmayan ifade edici sözcük sayısı 10 sözcükten daha az olan OSB tanılı çocuklarda, yorumlamanın başlangıçtaki sözcük sayısı ve nesne katılımı kontrol altına alındıktan sonra 6 ay sonraki ifade edici sözcük sayısını pozitif yordadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma, McDuffie ve Yoder'in (2010) araştırması ile yöntemsel bazı benzerlikler göstermektedir. Öncelikle bu araştırmada da McDuffie ve Yoder'in (2010) araştırmasına benzer olarak anne yanıtları çocukların nesne/eylem katılımı sıklığına oranlanmadan, nesne/eylem katılımı istatistiksel olarak kontrol altına alınıp, ebeveyn yanıtları sıklık üzerinden incelenmiştir. İkinci olarak, her iki araştırmada da benzer bir araştırma grubu yani ifade edici sözcük sayısı 10 sözcükten daha az olan OSB tanılı çocuklar ile çalışılmıştır.

Haebig ve diğerlerinin (2013a), ebeveyn yanıtlarını Siller ve Sigman (2002, 2008) gibi nesne katılımına oranlayarak incelediği araştırmada, çocuğun ilgisini izleyen yorumların bir yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar önceki araştırma bulguları (McDuffie ve Yoder, 2010; Siller ve Sigman, 2002, 2008) doğrultusunda beklenmeyen bu bulgunun sebebi olarak daha önceki araştırmalarda da (Carter ve diğ., 2011; Yoder ve Stone, 2006) vurgulandığı gibi çocukların başlangıçtaki gelişimsel yeterlilik düzeyini göstermişlerdir. Sonuç olarak, dil gelişiminde farklı aşamalarda olan çocukların, ebeveynlerinden gelen yanıtların farklı türlerine cevap verebileceği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmacılar araştırma grubunu sözel olmayan yani ifade edici sözcük sayısı beş sözcükten az olan ve sözel akıcı yani ifade edici sözcük sayısı beş sözcükten fazla olan veya birden çok sözcük içeren sözcükler ile konuşan çocuklar olarak iki gruba ayırmıştır. Grup ve yanıtlayıcılık etkileşiminin daha sonraki dil gelişimini yordayıp yordamadığını

incelediklerinde, OSB olan çocuk annelerinin daha fazla yorumlama kullandığı zaman sözel olmayan dil düzeyinde olan çocukların bir yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil gelişiminin daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Haebig ve diğerleri (2013b) üç yıl gibi daha uzun aralıkla yaptıkları bir diğer araştırmalarında da önceki bulgularına benzer olarak sözel olmayan grupta çocukların nesne katılımı kontrol altına alındıktan sonra yorumlamanın dildeki gelişimi pozitif yordadığını rapor etmektedirler. Bahsedilen her iki araştırma, araştırma grubunun özellikleri bakımından mevcut araştırmaya benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmada hem McDuffie ve Yoder (2010) hem de Haebig ve diğerlerinin (2013a, 2013b) araştırmalarından farklı olarak otizm belirtileri şiddetinin veya özel eğitim alma süresinin amaçlı iletişim eylemleri veya ortak dikkat gelişimi üzerindeki etkisi de kontrol altına alınmıştır.

Bu alanda diğer önemli bulgular özellikle ifade edici dilde yaşadıkları güçlüklerle ve gösterdikleri otizm belirtileri ile tanımlanan FXS çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalardan gelmektedir. Örneğin, Warren ve diğerleri (2010) içerisinde yorumlama, jest, istek, sözel tamamlama ve yeniden düzenleme gibi birçok yanıtlama türü bulunan anne yanıtlarının başlangıçtaki bilişsel düzey ve CARS ile ölçtükları otizm belirtileri şiddeti kontrol altına alındıktan sonra yakın (36. ay) ve uzak (36. aydan sonra) olarak tanımladıkları alıcı ve ifade edici dil ölçümlerini yordadığını belirlemişlerdir. Bir diğer araştırmada ise içerisinde yorumlamanın da yer aldığı sürekli anne yanıtlayıcılığın 2;9 ve 10.00 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı gelişimine anlamlı etkisi olduğu, hatta bilişsel düzey, başlangıçtaki anne yanıtlayıcılığı ve CARS ile ölçülen otizm belirtileri kontrol altına alındığında bile ebeveyn yanıtlayıcılığının sözcük dağarcığını yordadığı bulunmuştur (Brady ve diğ., 2014). Ayrıca bu araştırmada erken dönemde daha çok yanıtlayıcı olan annelerin çocuklarının sözcük gelişiminin, daha az yanıtlayıcı olan annelerin çocuklarına oranla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar her iki araştırmada çocuğun ilgisini izleyen yorumlamanın tek başına dil gelişimi ile ilişkisi incelenmese de bu araştırma OSB şiddetinin iletişim gelişimi üzerindeki etkisini incelemesi sebebiyle mevcut çalışma için önem taşımaktadır. Sonuç olarak, hem mevcut araştırmada hem de bahsedilen diğer iki araştırmada otizm belirtileri şiddeti kontrol altına alındıktan sonra yorumlama ve iletişim gelişimi arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yorumlama ve dil gelişimi arasında pozitif ilişki olduğunu öne süren araştırmaların aksine Walton ve Ingersoll (2015), okul öncesi dönemde OSB olan çocuklarla yaptıkları araştırmada yorumlamanın ifade edici dil gelişimi ile eş zamanlı ilişkili olmadığını bulmuşlardır. Araştırmacılar, boylamsal araştırma sonuçlarının aksini iddia eden bu bulgunun nedeni olarak iki sebep göstermektedirler. Birincisi yorumlamanın dil üzerinde etkisini daha uzun sürede gösterebileceği ki bu düşünce mevcut araştırma da dahil olmak üzere boylamsal olarak gerçekleştirilen diğer araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010; Siller ve Sigman, 2002, 2008). Bir diğer sebep ise yorumlamanın ifade edici dilden ziyade araştırmada ölçülmeyen alıcı dil ile doğrudan ilişkili olabileceği yönündedir. Nitekim bu görüş Haebig ve diğerleri (2013a, 2013b) tarafından desteklenmektedir. Ayrıca her ne kadar araştırmacılar tarafından ifade edilmese de bu bulgunun çalışılan örneklem grubunun dil düzeyi ile ilişkili olabileceği de dikkate alınmalıdır.

Özetle kullanılan yöntemler açısından birbirinden bazı farklılıklar gösteren araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmada olduğu gibi çocuğun ilgisini izleyen anne yanıtlarından yorumlamanın iletişim gelişimini desteklediğini kanıtlar niteliktedir. Ayrıca bahsedilen araştırmaların mevcut araştırma ile çalışılan örneklem (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010), anne yanıtlarını hesaplamada kullanılan ölçüm (McDuffie ve Yoder, 2010) ve istatistiksel olarak kontrol etme yöntemi (McDuffie ve Yoder, 2010) açısından bazı benzerlikler göstermesi, bu araştırmadan elde edilen bulguları daha da güçlendirmektedir.

Bu noktada cevaplanması gereken soru sözel olmayan OSB tanılı çocuklarda yorumlama ve amaçlı iletişim arasındaki ilişkinin nasıl gerçekleştiğidir. Daha önce de bahsedildiği gibi OSB olan çocuklar, ortak dikkat başlatma ve yanıtlamadaki yetersizlikleri ile karakterize edilmektedir. Bu karakteristik özelliklerinden dolayı OSB olan çocuklar, var olan dikkatini çevresel uyaranları ve sosyal ipuçlarını takip etmek için ayrıştırmada muhtemelen güçlük yaşamakta ve etkileşim başlatmak için iletişim ortağına yönelik daha az iletişim eylemi kullanmaktadırlar (Landry ve Bryson, 2004; McDuffie, Lieberman ve Yoder, 2012). Dolayısıyla OSB olan çocuklar sosyal çevrelerini gözlemleyerek veya kendiliğinden öğrenme ortamları oluşturarak yeni beceriler edinmede zorluk yaşamaktadırlar. Örneğin yeni bir sözcük kazanmak için

çocukların iletişim ortağı tarafından sağlanan etiket ve bu etiketin temsil ettiği nesne, eylem veya olay arasında eşleştirme yapması veya ilişki kurması gerekir. Çocuk etiket ve gönderge arasındaki zamansal eşleşme temelinde doğru bir ilişki kurarak yeni sözcükler kazanır (Baldwin, 1995). Ortak dikkati yanıtlama yani yetişkinin bakma ve işaret etme gibi sözel olmayan ipuçlarını yanıtlama ve izleme yeteneği, çocuklara yetişkin tarafından kullanılan etiket ve etiketin temsil ettiği nesne, olay veya eylem arasında ilişki kurma olanağı sağlar (Baldwin ve Tomasello, 1998). Ancak OSB olan çocukların ortak dikkati yanıtlamada yaşadığı güçlükler, doğru eşleştirme yapma olasılığını azaltmaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocuklar, sözcük ve gönderge arasında daha çok yanlış eşleştirme yapmaktadırlar. Bunun dışında ortak dikkat başlatma, çocuğa öğrenmesi için fırsat sunmaktadır. Örneğin, oyuncağını çalıştıramayan bir çocuğun oyuncağını iletişim ortağına vermesi o durumla ilgili sözel ve sözel olmayan girdi alma olasılığını artırmaktadır. Ancak OSB olan çocukların kendi ilgi odağını yetişkinin ilgi odağı ile eşleştirmesi veya yetişkinin ilgi odağını kendi ilgi odağına çekmesi, ortak dikkat becerilerindeki yetersizliklerden dolayı mümkün olmamaktadır. Bu yüzden iletişim ortağının paylaşılan ilgi etrafında etkileşimi sürdürmeleri için daha çok çabalamaları gerekmektedir (Siller ve Sigman, 2008). Dolayısıyla çocuğun ilgisini izleyen ebeveyn yanıtları hem ortak dikkat başlatma hem de yanıtlamada yetersiz oldukları bilinen OSB olan çocukların yeni beceriler öğrenmesinde özellikle önemlidir.

OSB olan çocuk ebeveynleri, çocuklarının ilgisini izlediklerinde hem çocuğun hem de kendilerinin ortaklaşa aynı göndergeye odaklanmasını sağlama sorumluluğunu üstlenirler (Haebig ve diğ., 2013a). Ebeveyn ve çocuk aynı gönderge üzerine odaklandığı zaman aralarında desteklenen ortak katılım oluşmaktadır (Adamson ve diğ., 2004). Desteklenen ortak katılımı diğer katılım türlerine (ör. koordineli ortak katılım) oranla daha iyi oldukları bilinen OSB olan çocukların (Adamson, Bakeman, Deckner ve Ronski, 2009), bu katılım ortamında kendilerine sunulan sözel ve sözel olmayan girdilerden faydalanması daha çok muhtemeldir. OSB olan çocukların desteklenen ortak katılımıdan daha çok faydalanmasının birkaç sebebi bulunmaktadır. İlk olarak desteklenen ortak katılımı çocuk, iletişim ortağının göndergeye aktif katılımını kabul etmesine rağmen onunla etkileşime geçmediği için sembol (jest ve sözcük) ve etkinliği daha çok odaklanmaktadır (Adamson ve diğ., 2004). İkincisi, desteklenen ortak katılımı ebeveynler, çocuğun ilgisini izledikleri için yanlış eşleştirmeleri ve çocuğun nesne ve kişi arasında koordineli dikkat kurması için bilişsel ve duygusal istekleri

azaltabilirler (Adamson ve diğ., 2004). Desteklenmiş ortak katılımı azalan istekler özellikle yeniden yönlendirmeler OSB olan çocukların yürütücü işlevler, sosyal dikkat ve sosyal iletişimde yaşadığı güçlükleri artırmadığı için desteklenmiş ortak katılım süresi artmaktadır (Dawson ve diğ., 2004; Yoder ve Stone 2006). Dolayısıyla desteklenen ortak katılımı (özellikle yüksek düzeyde desteklenen ortak katılım, Bottema-Beutel, Yoder, Hochman ve Watson, 2014) çocuklarına sözel ve sözel olmayan girdi sağlayan ebeveynler, yanıtlayıcılığı sağladığını garantilemektedir (Haebig ve diğ., 2013a).

OSB olan çocuklarda anne yanıtlarının dil gelişimi üzerindeki etkisine odaklanan araştırmalarda, yorumlama ve dil arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak büyük bir çoğunluğunun sözel dili kazanamadığı OSB olan çocuklar, yaşamlarının büyük kısmını söz öncesi dönemde geçirdikleri için daha çok sözel olmayan iletişim eylemleri kullanmaktadırlar. Dolayısıyla bakış, seslendirme ve jest gibi sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ve ebeveyn yanıtları arasında ilişkili olup olmadığını belirlemek oluşturulacak ebeveyn aracılı müdahale programları için önem taşımaktadır. Nitekim bu araştırmada sadece sözcükler değil bakış, seslendirme ve jestlerin de yer aldığı amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile yorumlama arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Amaçlı iletişim eylemleri teker teker incelendiğinde, zamanla tüm iletişim eylemlerinde artış olduğu ve oluşan farkın seslendirme ve sözcükte istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dahası her ne kadar bakış ve jestte anlamlı fark oluşturacak kadar gelişim görülmesi de Zaman II' deki tüm amaçlı iletişim eylemlerinin Zaman I'deki yorumlama ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak yorumlamanın özellikle seslendirme ve sözcükler olmak üzere bütün iletişim eylemleri ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bakış ve jestlerde zamanla oluşan farkın anlamlı olmaması, ölçümler arası sürenin az olmasından kaynaklı olabileceği gibi sözel bir yanıtlama türü olan yorumlamanın, sözel olmayan bakış ve jest davranışlarının gelişiminde daha az etkili olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Dahası çocuğun ilgisine yönelik sözel anne yanıtlarından daha çok iletişim eylemlerine bağlı dilbilimsel haritalamanın etkili olabileceği tahmin edilmektedir. Dilbilimsel haritalama, basitçe çocuğun sözel olmayan iletişim eylemlerindeki anlamı sözcükle çocuğa aktarmaktır. Örneğin, ulaşamadığı oyuncakı işaret ederek ebeveyne bakan veya yetişkin ve oyuncak arasında koordineli bakış gerçekleştiren çocuğa ebeveynin "Oyuncağı mı istiyorsun?" demesi çocuğun yaptığı

davranışın başkaları tarafından fark edildiğini anlamasını sağlayarak, bu davranışı benzer bir durumda tekrarlama olasılığını muhtemelen artıracaktır. Bu bulguya yönelik daha net yorumlar yapabilmek için benzer araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada yukarıdaki bulgulara ek olarak, yorumlamanın otizm belirtileri şiddeti ve amaçlı iletişim eylemleri arasındaki ilişkide aracı olduğu, başka bir ifade ile otizm belirtileri şiddetinin doğrudan amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi negatif etkilemediği aslında otizm belirtilerinin şiddeti arttıkça anne yorumlamaları azaldığı için amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimin azaldığı belirlenmiştir. Dahası nesne/eylem katılımının da doğrudan amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi ile pozitif ilişkili olmadığı aslında otizm belirtilerinin şiddeti kontrol altına alındıktan sonra daha yüksek nesne/eylem katılımı gösteren çocuklar daha çok yorumlamaya maruz kaldığı için amaçlı iletişim eylemlerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Son olarak aracılıkla ilişkili iki bulgu dikkate alındığında, otizm belirtileri şiddeti ve amaçlı iletişim eylemleri arasındaki ilişkide nesne/eylem katılımı ve yorumlamanın sıralı aracı olduğu belirlenmiştir. Kısaca, yorumlamanın hem doğrudan hem de dolaylı olarak amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi etkilediği belirlenmiştir.

Amaçlı iletişime ilişkin elde edilen son bulgu, iletişim işlevlerinden davranış düzenlemedeki gelişim ve yorumlama arasında anlamlı ilişkinin olmaması, OSB olan çocukların genel olarak davranış düzenlemede daha iyi performans göstermesinden dolayı Zaman I ve II'deki davranış düzenleme ile ilişkili gözleme dayalı yapılandırılmış işlemlere benzer düzeyde cevap vermelerinden veya kullanılan işlemlerin ayırt edici özelliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Zaman I ve II'de ölçülen davranış düzenleme ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca OSB olan çocukların bozukluğun özelliği olarak ortak dikkate oranla davranış düzenlemede daha iyi performans gösterdikleri (Camaioni, Perucchini, Muratori, Parrini ve Cesari, 2003; Stone ve diğ., 1997) hatta normal gelişim gösteren ve Down sendromlu çocuklarla benzer performans gösterdiği (Töret ve Acarlar; 2011) belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgunun bozukluğun doğası ile birebir ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak davranış düzenlemeye yönelik farklı yöntemlerin (çalışılan örneklem, kullanılan işlemler gibi) kullanıldığı daha çok sayıda araştırmadan elde edilen bulguların davranış düzenleme ve yanıtlayıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemede ve yorumlamada etkili olacağı düşünülmektedir.

İstek Bildirme. Bu araştırmada çocuğun ilgisini izleyen, istek bildiren sözel anne yanıtlarına ait bulgularda, dilsel istek bildirme (ör. çocuğun oyuncak aynaya bakarken annenin “Bunun adı ne?” diye sorması gibi) ile amaçlı iletişim eylemlerinin ve işlevlerinin (yani ortak dikkat ve davranış düzenleme) gelişimi arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. İstek bildirmeye ilişkin bulguların yorumlanmasında alanyazında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki, önceki araştırmalarda farklı türdeki yönergelerin (ör. yeniden yönlendirme, tanıtım, davranışsal istek bildirme ve dilsel istek bildirme; McCathren ve diğ., 1995) çoğunlukla tek bir değişken olarak incelenmesidir. Bir diğer sınırlılık ise anne yanıtlarından özellikle dilsel istek olmak üzere çok az sayıda araştırmanın istek bildiren değişkenler üzerine odaklanmasıdır.

Bu araştırmada dilsek istek bildirme ve amaçlı iletişim arasında ilişki olmadığına dair bulgu, OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermemektedir. Örneğin Haebig ve diğerleri, yaptıkları her iki çalışmada da dilsel istek bildirmenin bir yıl (2013a) ve üç yıl (2013b) sonraki alıcı ve ifade edici dil gelişimi ile ilişkili olduğunu rapor etmektedirler. Ayrıca bu araştırmalarda anne eğitim düzeyi, çocukların nesne katılımı ve başlangıçtaki dil düzeyi kontrol altına alındıktan sonra dilsel istek bildirmenin hem bir yıl sonraki hem de üç yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil gelişimini yordadığı belirlenmiştir. Mikro analiz yönteminin kullanıldığı bir diğer çalışmada da eş zamanlı ölçülen dilsel istek bildirmenin ifade edici dili desteklediği belirlenmiştir (Walton ve Ingersoll, 2015). Kısaca boylamsal ve kesitsel araştırmalardan elde edilen bulgular, çocuğun ilgisini izleyen dilsel istek bildiren sözel anne yanıtlarının dil gelişimi üzerinde anında ve uzun vadede etkili olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının ilgisini izleyen dilsel istekte bulunmaları, yakınsal alan başka bir deyişle ebeveyn ve çocuk arasında desteklenen ortak katılım oluşturarak çocukların başarılı sözel ve sözel olmayan iletişim eylemlerini kullanma ihtimalini yükseltebilir dolayısıyla karşılıklı etkileşim ve dikkati paylaşma desteklenir (Haebig ve diğ., 2013b). Bu araştırmada elde edilen bulgunun diğer araştırmalardan farklı olmasında, amaçlı iletişim içerisinde sadece sözel değil sözel olmayan eylemlerin yer alması, dilsel istek bildirmenin dil odaklı olmasından dolayı gelişimin çoğunlukla dilde görölmesi ve araştırma grubunun sözel olmayan çocuklardan oluşması gibi faktörlerin

etkili olduğu düşünölmektedir. Bununla birlikte bulgularda gözlemlenen farkın ölçümler arasındaki süre ile ilişkili olabileceği varsayılmaktadır. Nitekim dilsel istek bildirme ve dil arasında ilişki olduğunu belirleyen araştırmalar eş zamanlı (Walton ve Ingersoll, 2015) ya da en az bir yıl (Haebig ve diğ., 2013a) sonraki ilişki incelenmektedir.

Çocuğun ilgisini izleyen bir diğer istek bildiren sözel anne yanıtlarından davranışsal istek bildirme (ör. çocuğun oyuncak hayvan figürleri ile oynarken annenin “İneği ahıra koy.” demesi gibi) ile amaçlı iletişim eylemlerinin ve işlevlerinin gelişimi arasında da dilsel istek bildirmeye paralel olarak anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmada davranışsal istek bildirme ve amaçlı iletişim gelişimi arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgu yorumlama ve davranışsal isteği bir arada alan Siller ve Sigman'nın (2002, 2008) araştırmaları ile doğrudan karşılaştırılmamaktadır. Ancak az sayıda bulunan araştırmalardan bazıları davranışsal istek bildirme ve ifade edici sözcük arasında eş zamanlı ilişki olmadığını rapor etmektedir (ör. Walton ve Ingersoll, 2015). Dahası davranışsal istek bildirme ve bir yıl (Haebig ve diğ., 2013a) ve üç yıl (Haebig ve diğ., 2013b) sonraki alıcı ve ifade edici dil arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmalardan elde edilen bulgular, mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak bir diğer araştırmada, davranışsal istek bildirme ve ifade edici sözcük dağarcığı arasında pozitif ilişki olduğu ve davranışsal istek bildirmenin çocukların nesne katılımı kontrol altına alındıktan sonra ifade edici sözcükteki gelişimi yordadığı rapor edilmektedir (McDuffie ve Yoder, 2010). Ayrıca aynı çalışmada yorumlama ve davranışsal istek bildirme aynı anda regresyon analizine alındığında her ikisinin çocuğun ilgisini izleyen diğer sözel anne yanıtı üstünde ayrıca varyans oluşturmadığı, başka bir deyişle ifade edici sözcük dağarcığı üzerinde benzer katkıları olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden kavramsal olarak benzer (her ikisi de çocuğun ilgisini izlemekte) olan ve aralarında yüksek içkorelasyon bulunan yorumlama ve davranışsal istek bildirme toplanarak çocuğun ilgisini izleyen tek bir değişken elde edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise bu yeni değişkenin çocuğun nesne katılımı kontrol altına alındıktan sonra ifade edici sözcükteki gelişimi yordadığı belirlenmiştir.

Davranışsal istek bildirmede, yönergeler çocuğun ilgisini izlediği için yorumlamadaki gibi etiket ve gönderge arasındaki eşlemeyi kolaylaştırdığı öne sürölmektedir (McCathren ve diğ., 1995; McDuffie ve Yoder, 2010). OSB olan

çocukların sınırlı, tekrarlayıcı davranışları ve sınırlı oyun becerileri olması nedeniyle ebeveynler, çocuklarının ilgisini yorumladıklarında çeşitli sözcükler kullanmak için daha az fırsata sahip olabilirler (Tager-Flusberg, Joseph ve Folstein, 2001). Aynı zamanda çocuğun aynı nesneye uzun süre ilgi göstermesi aynı eylemlerin tekrarlanma olasılığını artırarak desteklenen ortak katılım süresini azaltabilir. Davranışsal istek bildirme ile ebeveynler, çocuklarına bir oyuncakla farklı şekillerde nasıl oynanacağını veya bir oyun eylemini yeni oyuncaklara nasıl genişleteceğini öğretebilirler (Tager-Flusberg ve diğ., 2001) ve bu esnada çocuklarına daha fazla sözel girdi sunabilirler. Böylece çocukların hem sözel hem de sözel olmayan davranışlarında gelişim gözlemlenebilir.

Bu araştırmada daha önce de ifade edildiği gibi davranışsal istek bildirme ve amaçlı iletişim eylemleri ve işlevleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgunun Haebig ve diğerlerinin (2013a) de vurguladığı gibi çocuğun davranışını değiştirmeye yönelik yönergelerin çocuğun istediği eylemlerle çelişmesi ve bu nedenle çocuğun bu tür bir sözel girdiyi anlamlı bulmasının daha az olası (Haebig ve diğ., 2013a) olmasından kaynaklı olabilir. Bu araştırmada da anne-çocuk etkileşimlerinde benzer durumlar gözlemlenmiştir. Örneğin, çocuğun kes-oyna yiyecekleri kesmek isterken annesinin yiyecekleri tencereye koymasını istemesi veya çocuğun arabayı sürmek isterken annesinin hayvan figürlerini kamyonete bindirmesini istemesi ve ısrarlı olması etkileşimin sonlanmasına neden olmuştur. Dolayısıyla annenin yanıtlayıcı olacağı fırsatta sonlanmıştır. Davranışsal istek bildirme ve amaçlı iletişimin ilişkili bulunmamasının bir diğer sebebi ise hem dilsel hem de davranışsal istek bildirmede her ne kadar çocuk ilgisi doğrultusunda yeni sözel ve sözel olmayan davranışlar için yönlendirilse de kendisinden bir şey yapması beklenilmektedir. Çocuğun bu isteği gerçekleştirmesinde sosyal dikkat ve sosyal iletişim ön plana çıkmaktadır. Başka bir ifade ile çocuğun annesi ile koordineli ortak katılım kurması gerekmektedir. Ancak OSB olan çocuklar, koordineli ortak dikkat kurmada güçlük yaşadıkları (Adamson ve diğ., 2004) için istek bildiren yanıtlama türlerinden istenilen düzeyde faydalanmamış olabilirler. Çocuğun ilgisini izleyen istek bildiren anne yanıtlarının amaçlı iletişim üzerindeki etkisinin belirlenmesi için benzer örneklerle yapılacak araştırmaların istek bildiren yanıtların çocuğun isteğine uygun olup olmadığı ve çocuğun koordineli ortak dikkate sahip olup olmadığını dikkate alarak tekrarlamaları bulguların yorumlanmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Sözel Olmayan Yanıtlama. Araştırmada çocuğun ilgisini izleyen sözel olmayan anne yanıtları (ör. çocuğun eylemlerini taklit etme, yeni eylemlere model olma gibi) ile amaçlı iletişim eylemleri ve iletişim işlevlerinden sadece ortak dikkat gelişimi arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Dahası sözel olmayan yanıtlamanın yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişimi yordamadığı ancak yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra ortak dikkatteki gelişimi anlamlı yordadığı belirlenmiştir. Alanyazında çocuğun ilgisini izleyen sözel olmayan yanıtlamanın iletişim gelişimi ile ilişkisini inceleyen herhangi araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak teorik bilgiler doğrultusunda, sözel olmayan yanıtlama ile amaçlı iletişim eylemleri ve işlevleri arasındaki ilişkinin sözel olmayan yanıtlamanın amaçlı iletişim ve dilin olası bilişsel temellerini (ör. tesadüfi öğrenme ve keşfedici oyun) kolaylaştırmasından (Yoder ve Warren, 1999) kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Deneysel çalışmalarda, annelere sözel olmayan yanıtlamanın öğretiminin çocuklarının tesadüfi öğrenme ve keşfedici oyununu (akt., Yoder ve Warren, 1999) kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Dahası sözel olmayan yanıtlamalarda anne, çocuğun yapamadığı eylemleri yapmasına yardımcı olarak, çocuğunun eylemlerini taklit ederek ve çocuğunun ilgilendiği gönderge veya gönderge ile ilişkili başka bir nesneye model olarak çocuğunun oyun oynamasını desteklemektedir ve bu durum anne-çocuk arasında kurulan desteklenen ortak katılımın daha uzun sürmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla ebeveynler bu esnada daha çok sözel ve sözel olmayan girdiyi çocuklarına sunmaktadırlar. Nitekim bu araştırmada annelerin çocuğunun ilgisine yönelik sözel olmayan yanıtlamalarının sözel yanıtları desteklediği belirlenerek teorik olan bilgi gözleme dayalı olarak da desteklenmiştir. Dahası otizm belirtileri şiddeti ve ortak dikkat gelişimi arasındaki ilişkinin doğrudan değil sırası ile nesne/eylem katılımı, sözel olmayan yanıtlama ve yorumlama aracılığı ile dolaylı ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kısacası sözel olmayan yanıtlamanın hem doğrudan hem de sıralı aracılık ile dolaylı olarak ortak dikkat gelişimini yordadığı belirlenmiştir.

Kontrol Değişkenleri. Araştırmada kontrol değişkenleri ile amaçlı iletişim eylemleri ve iletişim işlevlerinden ortak dikkat gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu yeniden yönlendirmeler ve bir yıl sonraki alıcı ve ifade edici

dil arasında ilişki olmadığını (Haebig ve diğ., 2013a) ve annelerin sözel olmayan yanıtlanma kullanmamasının 6 ay sonraki ifade edici sözcük dağarcığı ile anlamlı ilişkili olmadığını (McDuffie ve Yoder, 2010) rapor eden araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Bu bulguların aksine Haebig ve diğerleri (2013b) yönlendirmeler ve üç yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil arasında negatif ilişki olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak tüm bulgular, yeniden yönlendirme ve sözel yanıtlayıcılığın olmamasının iletişim gelişimi ile pozitif ilişkili olmadığını göstermektedir. Belki daha uzun vadede Haebig ve diğerlerinin (2013b) bulduğu gibi yeniden yönlendirmeler iletişim gelişimini negatif etkileyebilir. Yeniden yönlendirmelerin iletişim gelişimini negatif etkilemesinin sebebi bu tarz yanıtların çocuğu ilgi odağından uzaklaştırarak yetişkinin ilgi odağına doğru yönlendirmesidir (McCathren ve diğ., 1995). OSB gibi ortak dikkati yanıtlamada güçlük yaşayan çocuklar, bu tarz yönergeleri gerçekleştirmekte zorlandıkları için bu esnada ebeveyn tarafından sunulan sözel ve sözel olmayan girdiden faydalanamamakta hatta etiket ve gönderge arasında yanlış eşleme yapmaktadırlar. Dolayısıyla Haebig ve diğerlerinin (2013b) belirlediği negatif ilişkinin yanlış eşleştirmeden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada kontrol değişkenlerine ait elde edilen bir diğer bulgu yordayıcı olmasa da sözel olmayan yanıtlanmanın olmaması ile davranış düzenlemedeki gelişimin pozitif ilişkili olmasıdır. Bu durum her ne kadar beklenilmeyen bir durum olsa da aslında diğer anne yanıtlarının davranış düzenleme ile neden ilişkili olmadığını gösterir niteliktedir. Daha önce de ifade edildiği gibi OSB olan çocuklar bozukluğun özelliği olarak davranış düzenlemede daha iyi performans göstermektedirler, bu nedenle herhangi bir dışsal değişkenin davranış düzenleme gelişiminde etkili olmadığı veya kullanılan işlemlerin ayırt edici olmadığı düşünülebilir.

4.1.2. Çocuğun İletişim Eylemlerine Bağlı Sözel Anne Yanıtları

Dilbilimsel Haritalama. Araştırmada dilbilimsel haritalama (ör. çocuğun kitapta fil resmini anneye bakarak işaret etmesi sonunda annenin “Yavru fil.” demesi gibi) ve amaçlı iletişim eylemlerinin gelişimi arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca dilbilimsel haritalama ve iletişim işlevlerinden ortak dikkat arasında düşük düzeyde olsa da anlamlı bir ilişki olduğu ancak dilbilimsel haritalamanın yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra ortak dikkatteki gelişimi ayrıca yordamadığı belirlenmiştir.

Amaçlı iletişim eylemleri, çocuğun ne düşündüğü hakkında iletişim ortağına bilgi verir dolayısıyla çocuğun düşünceleri dilbilimsel haritalama yapmayı mümkün kılar (Yoder ve Warren, 1999). Dilbilimsel haritalama boyunca yetişkinler çocuğun iletişim kurduğu nesne, eylem veya olay hakkında isim, fiil ve işlevsel sözcüğü çocuğa sunarak (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b), çocuğu iletişim kurmak için daha çok motive eder ve aynı zamanda gelişiminde etkili olabilecek sözel girdileri sağlarlar.

Ebeveynlerin dilbilimsel haritalama kullanımının normal gelişim gösteren çocuklarda artan sözcük ile ilişkili (Goldin-Meadow ve diğ., 2007; Masur, 1982; Masur ve diğ., 2005) ve OSB olan çocuklar dışında gelişim geriliği olan çocuklarda dilbilimsel haritalamanın amaçlı iletişim ve daha sonra konuşulan dil arasındaki ilişkide aracı olduğu belirlenmiştir (Woynaroski ve diğ., 2014; Yoder ve Warren, 1999). Normal gelişim gösteren ve OSB dışında diğer gelişim geriliği olan çocuklarda dilbilimsel haritalamanın dil gelişimini kolaylaştırıcı rolünü teorik ve gözleme dayalı olarak destekleyen bulguların varlığı bu araştırmada dilbilimsel haritalama ve amaçlı iletişim arasında anlamlı bir ilişki bulunacağına varsayılmasına neden olmuştur. Bu varsayım, dilbilimsel haritalama ve ortak dikkat gelişimi arasında belirlenen düşük düzeyde anlamlı ilişki ile kısmen gerçekleşmiştir. Ancak bu araştırma da dahil olmak üzere OSB olan çocuklarda dilbilimsel haritalama ve dil gelişimi üzerine odaklanan araştırmalarda, OSB olan çocukların bu tür yanıtlardan faydalanabileceği henüz belirlenmemiştir (Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010).

McDuffie ve Yoder (2010), bu araştırmanın örneklem grubuna benzer bir örnekleme yaptıkları çalışmada dilbilimsel haritalama ve daha sonraki ifade edici sözcük arasında anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmektedir. Çalışma grubunda hem sözel hem de sözel olmayan OSB tanıılı çocukların yer aldığı aynı araştırmacılara ait çalışmaların birinde dilbilimsel haritalamanın üç yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil ile ilişkili olmadığı (Haebig ve diğ., 2013b), diğerinde ise dilbilimsel haritalama ve bir yıl sonraki alıcı dil (ifade edici dil değil) arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu ancak ebeveyn eğitimi, başlangıçtaki dil düzeyi ve iletişim eylemleri kontrol altına alındıktan sonra dilbilimsel haritalamanın daha sonraki alıcı dili yordamadığı belirlenmiştir (Haebig ve diğ., 2013a).

Bu araştırmada dilbilimsel haritalamaya ait veriler daha ayrıntılı incelendiğinde annelerin anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde çocuklar tarafından başlatılan amaçlı

iletişim eylemlerini çoğunlukla yanıtlamadıkları belirlenmiştir. Bu annelerin çocuklarının iletişim eylemleri dışındaki durumlara odaklanması ile ilişkili olabileceği gibi çocukların sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinin belirsiz olmasından da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim gelişim geriliği olan çocuklar, iletişim eylemlerini koordineli dikkat eşliğinde kullandıklarında (Yoder ve Munson, 1995) ve başarısız sonuçlanan iletişim deneyimlerini yeniden düzenlediklerinde ebeveynlerinden daha fazla yanıt almaktadırlar. Ayrıca anne-çocuk serbest oyun etkileşiminde dilbilimsel haritalama için ortaya çıkan fırsatların oldukça az olduğu belirlenmiştir. Ortalama her iki dakikada birden daha az (0.9) sözel olmayan iletişim eylemi ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca 31 anneden 4'ü her bir dakikada dilbilimsel haritalama fırsatına sahipken 8 ebeveyn bir kez bile dilbilimsel haritalama için fırsat bulamamıştır. Dolayısıyla çocuklar amaçlı iletişim gelişimi için yeterli miktarda dilbilimsel haritalamaya maruz kalamamıştır. Nitekim bu araştırma annelerin kullandığı dilbilimsel haritalama sıklığı 0-8 arasında değiştiği görülmektedir.

Tekrar. Araştırmada annenin çocuğun sözcülerinin tamamını veya bir kısmını tekrar etmesi ile amaçlı iletişim eylemlerinin ve işlevlerinin (yani ortak dikkat ve davranış düzeleme) gelişimi arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu tekrar ve bir yıl (Heabig ve diğ., 2013a) ve üç yıl (Heabig ve diğ., 2013b) sonraki alıcı ve ifade edici dil arasında anlamlı ilişki olmadığını belirleyen araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Ancak OSB olan çocuklarla yapılan bir diğer araştırmada, çocuğun iletişim eylemlerine bağlı tekrarların 6 ay sonraki ifade edici sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin çocuğun başlangıçta kullandığı sözcük sayısı kontrol altına alındıktan sonrada devam ettiği belirlenmiştir (McDuffie ve Yoder, 2010).

Sokolov (1993), ebeveynin çocuğun önceki ifadesini tekrar etmesinin çocuğun dikkatini sürdürmede ve anlamasını desteklemede işlevsel olabileceğini öne sürmektedir. Ebeveyn çocuğun önceki sözcüsünün tamamını veya bir kısmını tekrar ederek bu yapının ilerleyen süreçte tekrar edilme olasılığını artırır. Böylece daha çok pratik yapılarak öğrenilir. Nitekim normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan boylamsal araştırmalarda ebeveynin iletişim eylemlerine bağlı tekrarlarının çocuğun daha sonraki dil gelişimini yordadığı belirlenmiştir (Girolametto ve diğ., 1999; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001).

Araştırmada, tekrar ve amaçlı iletişim arasında anlamlı ilişki olmamasının çalışılan örneklem grubu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Sözel olmayan çocuk ve annelerinin yer aldığı bu araştırmada çocuklar serbest oyun etkileşiminde 0-10 arasında sözcük kullanmıştır. Daha ayrıntılı incelendiğinde ise 14 çocuğun (%45) hiç sözcük kullanmadığı bir çocuk (6 sözcük) haricinde diğer çocukların kullandığı sözcük sayısının 1-3 arasında değiştiği dolayısıyla çocukların sözel ifadeleri ile ilişkili yanıtlama türü olan tekrar için annelerin yeterince fırsatı olmadığı ve bu yüzden çocuklarında amaçlı iletişim gelişimi için tekrara yeterli düzeyde maruz kalmadığı görülmektedir. Araştırmada annelerin kullandığı tekrar sayısının 0-9 arasında değiştiği ve tekrar ve dil arasında ilişki olduğunu belirleyen benzer örneklem sayısındaki (32 çocuk) diğer çalışmadaki tekrar sayısından (0-22) oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Genişletme. Bu araştırmada genişletmenin amaçlı iletişim eylemlerindeki gelişim ile anlamlı düşük düzeyde negatif ilişkili, iletişim işlevlerinden davranış düzenleme gelişimi ile anlamlı orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu genişletme ve dil arasında pozitif ilişki olduğunu belirleyen çalışma bulguları tarafından desteklenmemektedir (Haebig ve diğ., 2013a; McDuffie ve Yoder, 2010). OSB olan çocuklarla yapılan araştırmalarda genişletmenin 6 ay sonraki ifade edici dil ile ilişkili olduğu ve çocuğun başlangıçta kullanılan sözcük sayısı kontrol altına alındıktan sonra daha sonraki ifade edici sözcük dağarcığının küçük ($R^2 = .03$) fakat anlamlı kısmını tek başına yordadığı rapor edilmektedir (McDuffie ve Yoder, 2010). OSB olan çocuklarla yapılan diğer araştırmalarda da genişletmenin bir yıl sonraki alıcı dille (ifade edici dil değil) ilişkili olduğu ancak bu ilişkinin anne eğitim düzeyi ve çocuğun başlangıçtaki sözel iletişim eylemleri kontrol altına alındıktan sonra istatistiksel olarak anlamını kaybettiği belirlenmiştir (Haebig ve diğ., 2013a). Son olarak aynı araştırmacıların bir diğer araştırmasında ise genişletmenin üç yıl sonraki alıcı ve ifade edici dil ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Haebig ve diğ., 2013b).

Genişletmeler sonucunda çocuklar kendi ürettikleri yapılarla doğrudan ilişkili gelişimsel olarak daha gelişmiş yapıları duyma fırsatı yakalamaktadırlar (Haebig ve diğ., 2013a). Ebeveyn genişletmesi ve çocuğun sözcüğü arasındaki geçici yakınlık çocuğa kendi sözcüğü ve semantik veya sözdizimsel olarak daha karmaşık olan yetişkin sözcüğünü karşılaştırma fırsatı sunarak çocuğun konuşma dili için yakınsal bir alan oluşturmaktadır (akt., McDuffie ve Yoder, 2010).

Araştırmada elde edilen bu bulgunun çalışılan örneklemin sözel olmayan çocuklardan oluşmasından ve farklı dil düzeyindeki çocukların farklı türdeki anne yanıtlarından daha fazla faydalanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların sözel iletişim eylemlerine bağlı olarak ortaya çıkan genişletme fırsatları düşük dil düzeyinde olan çocuklar için oldukça sınırlıdır çünkü bu çocuklarda sözcük sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmada yer alan grupta genişletme için yeterli fırsat oluşmamıştır. OSB olan çocuklarda ebeveyn genişletmeleri ile daha sonraki amaçlı iletişim arasında pozitif bir ilişki bulunmamasının diğer bir sebebi de çocukların yetişkinin konuşmasına dikkat etmemesi ve motivasyonundaki sınırlılıklarla ilişkili olabilir (Dawson ve diğ., 2004).

Özetle çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan yanıtlar ve amaçlı iletişim arasındaki ilişkiye bir bütün olarak bakıldığında, yorumlama ve sözel olmayan yanıtlamanın amaçlı iletişim eylemlerinde veya ortak dikkatte oluşan gelişim ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular teorik ve gözleme dayalı olarak desteklenmektedir. Çocukların iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtların ise amaçlı iletişim ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

4.2. Taklit ve Nesneli Oyun

4.2.1. Çocuğun İlgisini İzleyen Anne Yanıtları

Yorumlama. Araştırmada yorumlama ve taklit gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, yorumlamanın yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit becerilerinde zamanla oluşan gelişim ile pozitif ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve kendiliğinden taklit için özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra her iki taklit türünde de istatistiksel olarak anlamını kaybettiğini göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak, yorumlamanın nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit arasındaki ilişkide farklılaştırıcı olduğu başka bir ifade ile nesne/eylem katılımı ve yapılandırılmış taklit arasındaki anlamlı ilişkinin sadece yorumlama yüksek düzeyde olduğu zaman ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Alanyazında ebeveyn aracılı müdahalelerin OSB tanılı çocukların taklit gelişiminde etkili olduğu rapor edilmektedir (Ozonoff ve Cathcart, 1998; Vismara ve diğ., 2016). Ancak bu müdahale programlarında ebeveynlere yanıtlayıcılıktan ziyade

müdahale stratejileri öğretilmiştir. Yanıtlayıcılık ile nesne odaklı taklit öğrenimi arasında ilişkiyi inceleyen bilindiği kadarıyla tek araştırma bulunmaktadır (Miller ve Gros-Luis, 2017). Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan bu araştırmada, anne yanıtlayıcılığının değil, uygulamacı yanıtlayıcılığının nesne odaklı taklit öğrenimini yordadığı belirlenmiştir. Bu durumun anne yanıtlayıcılığı miktarının uygulamacı yanıtlayıcı miktarından daha düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir çünkü bir grup uygulamacıdan sürekli yanıtlayıcı olması diğer grup uygulamacıdan ise yeniden yönlendirici olmaları istenmiştir.

Taklitteki yetersizlikleri ile bilinen OSB olan çocuklarda, ebeveyn yanıtlayıcılığı ile taklit arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak doğrudan taklit öğretimini hedefleyen, nesnel ve jest taklitlerin gelişiminde etkili olduğu belirlenen karşılıklı taklit öğretiminde kullanılan teknikler içerisinde yorumlamaya benzer yanıtlama türleri (ör. betimleyici konuşma yani yetişkin uçağı uçurduktan sonra çocuğun uçağı uçurması davranışını annenin “Uçak uçuyor.” ifadesi ile tanımlaması) çocukların taklitlerine yönelik kullanılmaktadır (Töret ve Özmen, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada yorumlamanın nesnel ve jest taklitlerini içeren taklit becerileri ile ilişkili çıkması karşılıklı taklit öğretimi temelinde olağandır. Ancak yüksek nesne/eylem katılımı ve hafif-orta otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra yordamaması bu çalışmada yorumlamanın karşılıklı taklit öğretiminde olduğu gibi doğrudan çocuğun taklit ettiği eylemlere yönelik değil, çocuğun nesne/eylem katılımına yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Her ne kadar yorumlama ve taklit gelişimi arasında yordayıcı bir ilişki bulunmasa da elde edilen bu bulgunun bütün taklit türlerinde yetersiz olduğu bilinen OSB olan çocuklara hazırlanacak taklit müdahale programları için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü taklit edemeyen çocuklarda, ebeveynlerin taklit eylemlerini betimlemesi için herhangi bir fırsat ortaya çıkmamaktadır. Ancak çocuğunun ilgisini yorumlayan anneler, çocuklarının taklit gelişimini dolaylı olarak destekleme fırsatı yakalamaktadırlar.

Yorumlama ve nesnel oyun arasındaki olası ilişkilerin incelendiği analiz sonuçlarında, yorumlamanın nesnel oyun düzeylerinden işlevsel ve sembolik oyun ile pozitif ilişkili olduğunu ancak başlangıçtaki oyun performansları, işlevsel oyun için orta-ağır, sembolik oyun için hafif-orta otizm belirtileri, dokunarak nesne katılımı ve sembolik oyun için özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra devam ettiği

görülmektedir. Ancak yorumlama ile keşfedici ve ilişkisel oyun arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Yorumlama ve nesnel oyun arasında belirlenen bu ilişki oyun süresince yanıtlayıcı ebeveyn-çocuk etkileşimlerin daha yüksek sembolik düzey ve toplam oyun miktarı ile ilişkili olduğunu öne süren normal gelişim gösteren (Frodi ve diğ., 1985; Spangler, 1989) ve gelişim geriliği olan (Venuti ve diğ., 2009) çocuklarla yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen bilindiği kadarıyla tek olan araştırmada, bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Flippin ve Watson, 2011). Bahsedilen bu araştırmada, hem annenin hem de babanın sözel yanıtlayıcılığın (yani yorumlama) keşfedici ve ilişkisel oyun düzeyleri ile anlamlı ilişkili olmadığı ancak işlevsel ve sembolik oyun düzeyi ile anlamlı pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlamanın işlevsel ve sembolik oyun düzeyleri ile ilişkili olmasında, OSB olan çocukların -miş gibi eylemleri gerçekleştirmede keşfedici ve ilişkisel oyun düzeyine göre daha çok güçlük yaşamaları ve anne yorumlamalarının desteklenen ortak katılım oluşmasını sağlayarak, çocukların daha üst düzey becerileri sergilemesi için yakınsal alan oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca yorumlama ile keşfedici ve ilişkisel oyun düzeyleri arasında ilişki bulunmaması OSB olan çocukların 3 yaşına geldiklerinde duyu-motor oyunlarında yetersizliklerin ortadan kalktığını öne süren görüşü destekler niteliktedir (Rutherford ve diğ., 2007). Bu araştırmaya katılan çocukları yaş ortalamasının (49.50) Zaman I'de 3 yaşın üstünde olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, bu bulgunun bir diğer sebebinin keşfedici ve ilişkisel oyunun gözlemden ziyade daha çok deneme yanılma ile ilişkili olması olabilir.

İstek Bildirme. Bu araştırmada çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından dilsel istek bildirme ile yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit gelişimi arasında anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Buna karşın bir diğer istek bildiren sözel anne yanıtlarından davranışsal istek bildirme ile yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit gelişimi arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu ancak bu ilişkinin yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve kendiliğinden taklit için özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra istatistiksel olarak anlamını kaybettiği belirlenmiştir.

Taklit ve dilsel istek bildirme arasında ilişki olmaması teorik olarak mantıklı görülmektedir. Çünkü ebeveynler dilsel istekte bulunarak, çocuklarını sözel eylemler

için teşvik etmektedirler. Bu araştırmada incelenen taklit becerileri arasında nesne ve motor taklit eylemleri (yani sözel olmayan taklit eylemleri) bulunmakta ses taklitleri (yani sözel eylemler) ise bulunmamaktadır. Dolayısıyla çocuklarda var olan motor taklitlerin dilsel istek bildirme ile ortaya çıkmamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca davranışsal istek bildirme ile yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit arasında ilişkili bulunması teorik olarak olası görülmektedir. Yapılandırılmış taklit becerilerinde model olunan eylemi taklit etmeleri için çocuğa “Sen de yap.”, “Benim gibi yap.” gibi yönergeler verilmektedir. Dolayısıyla çocuklarının ilgi odağındaki nesnelere yeni eylemler yapması için kullanılan davranışsal isteklerin taklit gelişimini dolaylı olarak desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca çocuğun kendiliğinden yaptığı taklitlerin davranışsal istek bildirme ile ilişkili olmasında, davranışsal istek bildiriminin çocuğun sosyal motivasyonunu ve dikkatini artırarak yönerge verilmesine de model olunan eylemleri kendiliğinden yapmaya teşvik etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocuğun ilgisini izleyen dilsel istek bildirme ve nesneli oyun düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, dilsel istek bildiriminin oyun düzeylerinin hiçbiri ile anlamlı ilişkisi olmadığı görülmektedir. Buna karşın davranışsal istek bildiriminin keşfedici oyun düzeyi dışındaki diğer üç oyun düzeyi (yani ilişkisel, işlevsel ve sembolik) ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak davranışsal istek bildiriminin bakarak nesne katılımı ve çocukların Zaman I’deki ilişkisel oyun performansı kontrol altına alındıktan sonra Zaman II’de ilişkisel oyunu yordamadığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde çocukların başlangıçtaki oyun düzeyi performansları, dokunarak nesne katılımı, bu değişkenlere ek olarak işlevsel oyun için orta-ağır otizm belirtileri ve sembolik oyun için hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra davranışsal istek bildiriminin ne işlevsel ne de sembolik oyunu yordadığı belirlenmiştir.

Dilsel istek bildirme ve oyun düzeyleri arasında ilişki olmaması taklitte de açıklanmaya çalışıldığı gibi teorik olarak olası bir bulgudur. Ancak davranışsal istek bildiriminin oyun düzeyleri ile ilişkili olup yordamaması beklenen bir bulgu değildir. Davranışsal istekte çocuğun oyuncak bebek ile oynarken annesinin çocuktan bebeği yıkaması için istekte bulunması örneğinde olduğu gibi çocuk ilgi odağındaki nesne ile yeni eylemler gerçekleştirmesi veya gönderge ile ilişkili yeni nesnelere oynaması için

yönlendirilmektedir. Bu tür yönergelerin çocuğun oyun eylemlerinin sıklığını ve çeşitliliğini artıracakı düşünülmektedir. Ancak bu araştırmada yordayıcı ilişkinin bulunmamasının birkaç sebebi olduğu düşünülmektedir. Birincisi çocuğun telefonun tuşlarına basarak ses çıkarmak isterken annenin çocuğun telefonda konuşmasını isteme örneğinde olduğu gibi istediklerin birbiri ile çelişmesi olabilir. İkincisi annenin keşfedici oyun düzeyinde olan çocuğundan sembolik oyun düzeyine yönelik eylem istemesi örneğinde olduğu gibi çocuğun gelişimsel oyun düzeyinden daha üst bir beceri istemesi ve son olarak bu araştırmada annenin oyun düzeylerine yönelik davranışsal istek bildirmelerinin değil nesne katılımına yönelik davranışsal istek bildirmelerinin kodlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha sonraki araştırmaların bu sınırlılıkları dikkate alarak planlanmasının davranışsal istek bildirmenin oyun düzeyleri üzerindeki etkisini açıklamada etkili olacağı düşünülmektedir. Keşfedici oyun düzeyi ve davranışsal istek bildirme arasında anlamlı ilişki bulunmamasının Rutherford ve diğerlerinin (2007), daha öncede ifade edildiği gibi OSB olan çocuklarda üç yaşına kadar duyu-motor oyundaki sınırlılıkların ortadan kalkabileceği görüşü ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Sözel Olmayan Yanıtlama. Sözel olmayan yanıtlama ve taklit arasındaki ilişkiyi inceleyen analizler sonucunda sözel olmayan yanıtlama ve yapılandırılmış taklit gelişimi arasında ilişki olmadığı buna karşın sözel olmayan yanıtlama ve kendiliğinden taklit arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak bu ilişki yüksek nesne/eylem katılımı, hafif-orta otizm belirtileri ve özel eğitim alma süresi kontrol altına alındıktan sonra istatistiksel olarak anlamını kaybetmektedir.

Sözel olmayan yanıtlama ve kendiliğinden taklit arasındaki ilişkinin sözel olmayan yanıtları içerisinde kodlanan çocuğun eylemlerini taklit etme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eylemlerini taklit etmesi çocuklarının da onları kendiliğinden taklit etmesi için motive etmiş olabilir. Ayrıca sözel olmayan yanıtlamada, çocuğun ilgisi izlendiği için daha uzun süren desteklenen ortak katılım süresince çocuğun annesinin gerçekleştirdiği eylemlere odaklanmasının ve bu eylemleri tekrarlamak için motive olmasının daha olası olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada sözel olmayan yanıtlama ve nesnel oyun düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde sözel olmayan yanıtlamanın keşfedici oyun düzeyi dışındaki tüm oyun düzeyleri ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak Zaman I'deki oyun düzeyleri

buna ek olarak ilişkisel oyun için bakarak nesne katılımı, işlevsel ve sembolik için dokunarak nesne katılımı ve orta-ağır otizm belirtileri kontrol altına alındıktan sonra sözel olmayan yanıtlamanın bu üç oyun düzeyini yordamadığı belirlenmiştir. Flippin ve Watson (2011) ise araştırmalarında sadece babanın sözel olmayan yanıtlarının sembolik oyun düzeyi ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada sözel olmayan yanıtlamanın keşfedici oyun dışında diğer oyun düzeyleri ile ilişkili olmasında sözel olmayan yanıtlama içerisinde kodlanan yanıtlama türleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kodlanan sözel olmayan anne yanıtları arasında çocuğun ilgilendiği nesne veya bu nesne ile ilişkili başka bir nesne ile yeni eylemlere model olma gibi işlevsel oyun eylemleri ve nesneyi başka bir nesne yerine koyma, nesneye hayali özellikler atfetme gibi sembolik oyun eylemleri bulunmaktadır.

OSB olan çocukların söz öncesi becerilerini arttırmak için çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları ve iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlayıcılığın etkili olması ebeveynin bu tür girdileri sağlaması için fırsatlara bağlı olacaktır. Ancak OSB olan çocuklara ve annelere ilişkin bazı faktörler bu duruma engel oluşturmaktadır. Nitekim bu araştırmada olası ilişkilerde etkili olabileceği düşünülen değişkenler analizlere dâhil edilerek istatistiksel olarak kontrol altına alınmıştır. Bunlar arasında nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri, otizm belirtileri şiddeti, özel eğitim alma süresi ve saati ile anne eğitim yılı bulunmaktadır. Bu bölümde bu değişkenlerin anne yanıtlayıcılığı ve söz öncesi beceriler gelişimi arasındaki ilişkiyi nasıl etkileyebilecekleri çalışmanın bulguları doğrultusunda tartışılmaktadır.

Nesne/Eylem Katılımı ve İletişim Eylemleri. Çocuğun nesne ilgisi, ebeveynleri ile etkileşim şeklini ve onların sağladığı dil girdisini etkilemektedir (Haebig ve diğ., 2013b). Örneğin, ebeveynlerin çocuğun ilgisini izleyen yorumlama ve istek bildiren sözel yanıtlar ve sözel olmayan yanıtlar sunma fırsatları çocuğun çeşitli nesnelere ilgili eylemleri incelediği, manipüle ettiği ya da bu eylemleri gerçekleştirdiği zamanın sıklığına ya da süresine bağlıdır (McDuffie ve Yoder, 2010). Farklı nesnelere ilgilenen ve farklı nesnelere oynayan OSB olan çocukların ebeveynleri sınırlı nesne ilgisi gösteren OSB çocukların annelerine oranla çeşitli sözel ve sözel olmayan girdiler kullanmak için daha çok fırsat bulmaktadırlar (McDuffie ve diğ., 2012). Nitekim bu araştırmada yüksek nesne/eylem katılımı olan çocukların amaçlı iletişim gelişiminde yorumlamadan daha fazla faydalandığı belirlenmiştir. Ayrıca nesne/eyleme katılım

şeklinin farklı oyun düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örneğin ilişkisel oyun bakarak, işlevsel ve sembolik oyun düzeyi ise dokunarak nesne/eylem katılımı ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak nesne/eylem katılımının amaçlı iletişim ve ortak dikkatteki gelişim ile doğrudan değil yorumlama aracılığıyla dolaylı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ebeveynlerin yanıtlayıcı olma fırsatı buldukları bir diğer çocuğa ait özellik, çocuğun kullandığı iletişim eylemleridir. Ebeveynlerin çocuğun iletişim eylemlerine cevap verme fırsatı, çocuğun bu teklifleri ebeveynlere yöneltme sıklığına bağlıdır (McDuffie ve Yoder, 2010). Yorumlanabilirliği yüksek, belirgin ve kendiliğinden başlatılan iletişim eylemleri iletişimi kolaylaştıran yanıtlar için en iyi fırsatlar olabilir (Yoder ve Warren, 1998). Ancak OSB olan çocukların daha az sıklıkta iletişim eylemi kullanması ve kendine özgü, uzlaşım olmayan iletişim eylemleri kullanması nedeniyle bu eylemlerin iletişim ortağı tarafından anlaşılması ve yorumlanması zor olmaktadır (Ruble ve diğ., 2008) bu yüzden ebeveynlerin dil gelişimini kolaylaştıran iletişim eylemlerine bağlı sözel girdileri kullanmak için daha az fırsatı bulunmaktadır (Haebig ve diğ., 2013a). Sözel olmayan OSB tanılı çocukların yer aldığı bu araştırmada da çocuklar sınırlı sayıda ve çeşitlilikte iletişim eylemi kullandıkları için ebeveynler yanıtlama fırsatlarına sahip olamamıştır. Dolayısıyla çocuklar iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlara yeterli düzeyde maruz kalmamıştır.

Otizm Belirtileri Şiddeti. Ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi etkileyen çocuğa ait değişkenlerden bir diğeri otizm belirtilerinin şiddetidir. Bu araştırmada otizm belirtileri şiddetinin davranış düzenleme, keşfedici ve ilişkisel oyun dışında tüm söz öncesi beceriler ile negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca otizm belirtileri hafif-orta ve orta-ağır olarak gruplandırıldığında, otizm belirtileri hafif-orta düzeyde olan çocukların söz öncesi becerilerin gelişiminde anne yanıtlarından otizm belirtileri orta-ağır olan gruba oranla daha çok faydalandığı belirlenmiştir.

Otizm belirtilerinin şiddetinin davranış düzenleme ile ilişkili olmamasının sebebinin daha öncede bahsedildiği gibi bu bozukluğun fenotipik yani karakteristik özelliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. İlişkisel ve işlevsel oyun ile ilişkili olmamasının sebebi ise bu oyun düzeylerinin işlevsel ve sembolik oyun gibi gözleme dayalı olmaktan ziyade deneme yanılma yolu ile öğrenilmesi ve OSB olan çocukların üç

yaşına geldiklerinde duyu-motor oyundaki yetersizliklerin sonlanması (Rutherford ve diğ., 2007) ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Otizm belirtilerinin şiddeti artıkça, ebeveynlerin yanıtlayıcılık miktarı azalmaktadır (Beurkens ve diğ., 2013). OSB olan çocuklarda otizm belirtileri şiddeti ve yanıtlayıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle otizm belirtileri gösteren FXS çocuklardan gelen bulgular otizm belirtileri şiddeti ve ebeveyn yanıtlayıcılığı arasındaki ilişkiyi açıklar niteliktedir. Warren ve diğerleri (2010) otizm belirtileri şiddetinin dil gelişimini engellediğini, ebeveyn yanıtlayıcılığının ise otizm belirtileri şiddetinin dil üzerindeki olumsuz etkisini azalttığını rapor etmektedir. Ayrıca düşük düzeyde otizm belirtileri ve ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklarda iletişim ve dil gelişiminin yüksek düzeyde otizm belirtileri ve düşük veya yüksek düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklardan daha hızlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda yüksek düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığının birçok otizm belirtisini tamamen olmamakla beraber kısmen dengelediği düşünülebilir. Ayrıca düşük düzeyde otizm belirtileri ve düşük düzey ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklar, yüksek düzeyde otizm belirtileri ve yüksek düzeyde ebeveyn yanıtlayıcılığı olan çocuklardan daha iyi performans sergilemişlerdir.

Özel Eğitim Alma Süresi. Bu araştırmada özel eğitim alma süresinin ortak dikkat, yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit, sembolik oyun ile negatif ilişkili olduğu diğer söz öncesi beceriler ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu kısmen beklenen bir bulgudur çünkü katılımcılar doğrudan söz öncesi becerileri hedefleyen müdahale programlarında yer almamaktadırlar. Ancak çocuğun içsel motivasyonu ile ilişkili bu üç değişkenin özel eğitim alma süresi ile negatif ilişkili olmasında her ne kadar bu beceriler doğrudan desteklenmese de özel eğitim kurumlarında verilen eğitimde geleneksel ve yönlendirici öğretim modelleri kullanılmasının etkili olabileceği dikkate alınmalıdır.

Anne Eğitim Düzeyi. Araştırmada ebeveyn-çocuk etkileşimini etkileyen anneye ait değişkenlerden anne eğitim yılının çocukların hiçbir söz öncesi becerisi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak eğitim düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlere oranla çocuklarını daha fazla kontrol ettiği ve daha az onayladığı, eğitim düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin ise çocukları ile daha çok konuştuğu, daha çok nesnelere etiketlediği, karşılıklı konuşmalarının daha uzun

sürdüğü ve çocuklarının konuşmalarını daha fazla yanıtladığı belirlenmiştir (Hoff-Ginsberg ve Tradiff, 1995). Ayrıca eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarının dil gelişiminin önemli basamaklarını (ilk sözcükler, ilk birleşimler gibi) daha erken kazandığı (Grandgeorge ve diğ., 2009) ve anne eğitim düzeyinin bir yıl sonraki ifade edici dil ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir (Haebig ve diğ., 2013a). Bu araştırmada alanyazından farklı bulgular elde edilmesinde ebeveynlerin sosyal medyayı takip ederek doğal öğretim hakkında bilgi sahibi olmasının, her ne kadar kurumlarda geleneksel öğretim verilse de annelere çocuğun ilgisini izlemeye yönelik rehberlik yapılmasının ve değerlendirme ortamında annelerin genel olarak çocuklarına karşı daha yanıtlayıcı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisini boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun gelişiminde çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan anne yanıtları ile iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlar arasındaki açıklayıcı, yordayıcı, aracı ve farklılaştırıcı ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim gelişimi ile çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlama ve sözel olmayan yanıtlamanın ilişkili olduğu ancak sadece yorumlamanın otizm belirtileri şiddeti ve nesne/eylem katılımı kontrol altına alındıktan sonra amaçlı iletişim gelişimini yordadığı belirlenmiştir. Buna rağmen iletişim eylemlerine bağlı sözel anne yanıtlarının ise amaçlı iletişim gelişimi ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda iletişim eylemleri sınırlı olan sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişim gelişiminde, iletişim eylemlerinden ziyade nesne eylem katılımının ve iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlara oranla özellikle çocuğun ilgisini izleyen istek bildirmeyen sözel yanıtlamanın ve sözel olmayan yanıtlamanın daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada amaçlı iletişimin çocuğa ait özelliklerden nesne/eylem katılımı ile pozitif, otizm belirtileri şiddeti ile negatif ilişkili olduğu ancak bu ilişkilerin doğrudan değil yorumlama aracılığı ile dolaylı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda sözel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişimlerini kolaylaştıran ebeveyn yanıtlarını artırmak için otizm belirtileri şiddetinin hafifletilmesinin ve nesne/eylem katılımının artırılması gerektiği sonucu çıkarılmaktadır.

Okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların taklit becerilerinin gelişimi ile çocuğun ilgisini izleyen yorumlama, davranışsal istek bildirme ve sözel olmayan yanıtlar arasında yordayıcı olmasa da pozitif ilişki bulunmaktadır. Dahası sözel olmayan OSB tanılı çocuklardan nesne/eylem katılımı yüksek ve otizm belirtileri hafif-orta olan çocuklar, ebeveyn yanıtlayıcılığında daha fazla faydalandığı için taklit becerileri, nesne/eylem katılımı düşük ve otizm belirtileri orta-ağır olan çocuklara oranla daha çok gelişmektedir.

Okul öncesi sözel olmayan OSB tanılı çocukların ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun gelişimi ile çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtlarından yorumlama, davranışsal istek ve sözel olmayan yanıtlama ilişkilidir. Ayrıca yorumlama işlevsel ve sembolik oyun gelişimini yordamaktadır. Dolayısıyla sözel olmayan OSB tanılı çocukların ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun gelişimini desteklemek için ebeveynlerin özellikle yorumlama olmak üzere çocuğun ilgisini izleyen dilsel istek bildirme dışında yanıtlama türlerini daha çok kullanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Genel olarak okul öncesi dönemde sözel olmayan OSB tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlardan yorumlamanın ve sözel yanıtlama için ortam hazırlayan sözel olmayan yanıtlamanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. OSB olan çocuklarla ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerine yapılan araştırmalarda ebeveyn aracılı müdahalelerde daha çok anneler üzerine odaklanılmış çok az sayıda araştırma babalar ile gerçekleştirilmiştir (bk. alanyazın taraması için Flippin ve Crais, 2011). Ancak aile sistemleri çerçevesinde her bir iletişim ortağı (ör. baba, anne anne, dede gibi) çocuğun gelişimini muhtemelen etkilemektedir. Dolayısıyla daha sonraki çalışmalarda özellikle çocuklarının dil ve oyun gelişiminde önemli rol oynadığı belirlenen babalar olmak üzere diğer iletişim ortaklarının da yanıtlayıcılık sıklığı, çeşitliliği ve çocukların gelişimi üzerindeki etkisi betimsel veya müdahale araştırmaları doğrultusunda incelenebilir.

2. Çocukların deneyimleri iletişim ortağına göre değişmekle beraber etkileşim kurulan bağlama göre (kitap okuma, akşam yemeği gibi) de farklılaşmaktadır. Şu ana kadar yapılan araştırmaların çoğunda serbest oyun bağlamı kullanılmıştır. Bu nedenle daha farklı bağlamlarda gerçekleştirilen araştırmaların bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Bu araştırmada olduğu gibi OSB olan çocukların serbest oyun bağlamında yapılandırılmış bağlamlara oranla daha az iletişim eylemi kullandığı rapor edilmektedir. Dolayısıyla ebeveynler, iletişim eylemlerine bağlı bazı yanıtlama türlerini kullanmak için fırsat bulamamaktadır. Bu durum, ilgili ebeveyn yanıtının etkisinin incelenmesine engel olmaktadır. Bu nedenle ileriye yönelik yapılacak araştırmalarda ebeveyn-çocuk etkileşimi, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış oyun bağlamında incelenebilir.

4. Araştırmada 15 dakikalık anne-çocuk serbest oyun etkileşiminin ilk 10 dakikası kodlanmıştır. Dolayısı ile bu süre ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğasını sunmada yetersiz olabilir. Bununla birlikte, ebeveyn yanıtlayıcılığını değerlendiren önceki araştırmalarda, mevcut araştırmada kullanılan benzer, daha uzun veya daha kısa süreli etkileşim örnekleri kodlanmıştır (ör. Haebig ve diğ., 2013a, 2013b; McDuffie ve Yoder, 2010; Siller ve Sigman, 2002). Temsili bir örneği toplamak için ne kadar zamana ihtiyaç duyulduğu daha fazla araştırma yoluyla ele alınması gereken ampirik bir sorundur.

5. Alanyazında çocuğun iletişim eylemlerine bağlı sözel olmayan yanıtlar, çocuğa çevresi hakkında farklı bilgiler sunduğu için gelişimini sözel yanıtlardan daha farklı etkileyeceği tartışılmaktadır (akt., Yoder ve diğ., 2001). Dolayısıyla içerisinde dilsel bilgiler bulunmadığı için dil gelişiminde etkili olmayacağı düşünülen iletişim eylemlerine bağlı sözel olmayan yanıtlar ve sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri arasındaki ilişki incelenebilir.

6. Bu araştırmada çocuğun ilgisini izleyen sözel anne yanıtları arasında içkorelasyonlar incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda ileriye dönük yapılacak araştırmalara, kavramsal olarak birbiri ile ilişkili bu yanıtlama türlerine yönelik faktör analizi yapılarak tek bir boyut altında toplanıp toplanmadığının incelenerek kullanılması önerilmektedir.

7. OSB olan çocuklarda daha çok çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlayıcılık üzerine odaklanılmıştır. Ancak sözel yanıtlar için ortam oluşturan sözel olmayan yanıtların oyun dışında farklı söz öncesi beceriler ile olan ilişkisi incelenmemiştir. Bu yüzden daha sonraki araştırmalarda, çocuğun ilgisine yönelik sözel olmayan yanıtlamaların söz öncesi beceriler üzerindeki etkisi incelenebilir.

8. Sözel olmayan yanıtlama içerisinde kodlanan yanıtlama türlerinin her birinin oyun ile ilişkisinin daha ayrıntılı incelenmesinin oyun gelişimini hedefleyen ebeveyn aracılı müdahalelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

9. Taklit ve ebeveyn yanıtları arasındaki ilişkiyi normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuklarda inceleyen araştırmalar yok denecek azdır. Dolayısıyla ebeveyn yanıtları ve taklit türleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ayrıntılı çalışmalar planlanmalıdır.

10. Yanıtlayıcılık için gözleme dayalı teknikler ayrıntılı bilgi vermesine rağmen klinik çalışmalarda ve araştırmalarda kullanımı fazla zaman alması, puanlamasının karmaşık olması ve kodlamak için yoğun bir eğitim gerektirmesi nedeniyle gerçekçi görülmemektedir (Aspland ve Gardner, 2003). Bu nedenle yanıtlayıcılığın ebeveyn raporlarına dayalı olarak değerlendirilmesi daha cazip görülmektedir. Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda öncelikle gözleme dayalı değerlendirmeler ile ebeveyn veya uzman raporlarına dayalı ölçümlerin tutarlılığı test edilmelidir. Bu doğrultuda ilerleyen çalışmalarda gözleme dayalı ölçümler ile The Maternal Behavior Rating Scale/MBRS (Mahoney ve diğ., 1985) ölçeğinin ülkemizdeki uyarlaması olan Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği (Diken, Topbaş ve Diken, 2009) arasındaki ilişki incelenebilir.

11. OSB olan çocuklarda betimsel ve müdahale araştırmalarının çoğunlukla dil gelişimi üzerine odaklanması nedeniyle yanıtlayıcılığın sözel olmayan amaçlı iletişim becerilerinin gelişimine olan etkisi hakkında çok az bilgi bulunmaktadır. OSB olan çocukların dil gelişiminde önemli yordayıcılar olan sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerine yönelik yapılacak betimsel ve müdahale çalışmalarının bu çocukların dil gelişiminin erken dönemde desteklenmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

12. Bu çalışma da dâhil olmak üzere yapılan betimsel çalışmalar genellikle belirli türdeki ebeveyn yanıtlayıcılığı üzerine odaklanmıştır. Genelde birçok farklı ebeveyn davranışını içeren bu değişkenlerin alt boyutlara ayrılıp örneğin ilgisine yönelik istek bildirmeyen ifadeleri oluşturan etiketleme, onaylama, ipucu sunma gibi alt davranışlar kapsamında incelenmesinin hem değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamada hem de daha özgün müdahale programlarının oluşturulmasında daha çok bilgi vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 25-33.
- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59 (2), 450-466. doi: 10.2307/1130324
- Adams, L. (1998). Oral-motor and motor-speech characteristics of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13(2), 108-112.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*, 75(4), 1171-1187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x>
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0601-7>
- Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B. & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 439-453. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00089-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00089-2)
- Ahioğlu, N., (2008). Kültürel-tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Akhtar, N., Dunham, F., & Dunham, P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18(1), 41-49. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013283>
- Aksu-Koç, A., Küntay, A. C., Acarlar, F., Mavis, İ., Sofu, H., Topbaş, S., & Turan, F. (2011). *Türkçe'de erken sözcük ve dilbilgisi gelişimini ölçme ve değerlendirme çalışması: Türkçe İletişim gelişimi Envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II. TÜBİTAK 107KO58 Projesi Sonuç Raporu.*
- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1420-1430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00338.x>
- Aldridge, M. A., Stone, K. R., Sweeney, M. H., & Bower, T. G. R. (2000). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3(3), 294-301. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00123>
- Alizadeh, S., Talib, M. B. A., Abdullah, R., & Mansor, M. (2011). Relationship between parenting style and children's behavior problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195-200. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/ass.v7n12p195>

- American Psychiatric Association/APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association/APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC.
- Anisfeld, M., Turkewitz, G., Rose, S. A., Rosenberg, F. R., Sheiber, F. J., Couturier-Fagan, D. A., ... & Sommer, I. (2001). No compelling evidence that newborns imitate oral gestures. *Infancy*, 2(1), 111-122.
- Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-Wheat, A. N., & Walsh, A. S. J. (2014). *Evidence based interventions for children with challenging behavior*. Springer.
- Arnold, A., Semple, R. J., Beale, I., & Fletcher-Flinn, C. M. (2000). Eye contact in children's social interactions: What is normal behaviour? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25(3), 207-216. <https://doi.org/10.1080/13269780050144271>
- Aspland, H., & Gardner, F. (2003). Observational measures of parent-child interaction: An introductory review. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00061>
- Atlas, J. A., & Lapidus, L. B. (1987). Patterns of symbolic expression in subgroups of the childhood psychoses. *Journal of Clinical Psychology*, 43(2), 177-188. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198703\)43:2<177::AID-JCLP2270430204>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198703)43:2<177::AID-JCLP2270430204>3.0.CO;2-9)
- Baird, G., Charman, T., Baron-Cohen, S., Cox, A., Swettenham, J., Wheelwright, S., & Drew, A. (2000). A screening instrument for autism at 18 months of age: A 6-year follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(6), 694-702. <https://doi.org/10.1097/00004583-200006000-00007>
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55(4), 1278-1289. doi: 10.2307/1129997
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 130-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baldwin, D. A., & Tomasello, M. (1998). Word learning: A window on early pragmatic understanding. In E. Clark (Ed.), *Proceedings of the twenty-ninth annual child language research forum* (pp. 3-23). Chicago, IL: CSLI.
- Baranek, G. T., Barnett, C. R., Adams, E. M., Wolcott, N. A., Watson, L. R., & Crais, E. R. (2005). Object play in infants with autism: Methodological issues in retrospective video analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), 20-30.

- Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D., & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of Child Language*, *10*(1), 65-84. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005146>
- Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, *7*(2), 113-127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1989.tb00793.x>
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisitions of pragmatics*. New York, NY: Academic.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, L. I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Cognition and communication from 9-13 months: Correlational findings. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 69-140). New York, NY: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, *21*(3), 205-226.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavior and Development*, *20*(2), 247-258. doi:10.1016/S0163-6383(97)90026-6
- Baydar, N., Küntay, A., Göksen, F., Yağmurlu, B., & Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye’de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması* (Rep. No. 106K347). Ankara: TÜBİTAK.
- Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L., & Scahill, L. (2015). Parent training in autism spectrum disorder: What’s in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review*, *18*(2), 170-182. doi: 10.1007/s10567-015-0179-5
- Beckwith, L., & Cohen, S. E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *1989*(43), 75-87. <https://doi.org/10.1002/cd.23219894308>
- Beckwith, L., & Rodning, C. (1996). Dyadic processes between mothers and preterm infants: Development at ages 2 to 5 years. *Infant Mental Health Journal*, *17*(4), 322-333. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199624\)17:4<322::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199624)17:4<322::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-O)
- Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H. P., Cohen, P., Bahrack, L., Howard, A., & Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother- infant interaction. *Attachment and Human Development*, *12*(1-2), 3-141. doi: 10.1080/14616730903338985
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, *17*(5), 630-639. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.630>

- Bernier, R., Webb, S., & Dawson, G. (2006). Understanding impairments in social engagement in autism. In P. J. Marshall & N. A. Fox (Eds.), *The Development of Social Engagement* (pp. 304-330). New York: Oxford.
- Beuker, K. T., Rommelse, N. N., Donders, R., & Buitelaar, J. K. (2013). Development of early communication skills in the first two years of life. *Infant Behavior and Development*, *36*(1), 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.11.001>
- Beurkens, N. M., Hobson, J. A., & Hobson, R. P. (2013). Autism severity and qualities of parent-child relations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(1), 168-178.
- Bilinguistics, (2007). *Typical development of prelinguistic vocalization patterns across languages*. Retrieved from <http://studylib.net/doc/8072054/typical-development-of-prelinguistic-vocalization>.
- Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2007). Autism in adults: Symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCO in a community sample followed from childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48*(11), 1102-1110. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01774.x>
- Biringen, Z., Matheny, A., Bretherton, I., Renouf, A., & Sherman, M. (2000). Maternal representation of the self as parent: Connections with maternal sensitivity and maternal structuring. *Attachment and Human Development*, *2*(2), 218-232. doi:10.1080/14616730050085572
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (43), 49-61. <https://doi.org/10.1002/cd.23219894306>
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1997). Mothers' responsiveness in infancy and their toddlers' attention span, symbolic play, and language comprehension: Specific predictive relations. *Infant Behavior and Development*, *20*(3), 283-296.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S. & Haynes, M. O. (1999). First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development*, *22*(1), 65-85. doi:10.1016/S0163-6383(99)80006-X
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology in the Public Domain*, *44*(3), 867-874. doi:10.1037/0012-1649.44.3.867
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Tal, J., Ludemann, P., Toda, S., Rahn, C. W., ...& Vardi, D. (1992). Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development*, *63*(4), 808-821. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01663.x>

- Bostrom, P. K., Broberg, M., & Bodin, L. (2011). Child's positive and negative impacts on parents-A person-oriented approach to understanding temperament in preschool children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(5), 1860-1871. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.017>
- Bottema-Beutel, K., Yoder, P. J., Hochman, J. M., & Watson, L. R. (2014). The role of supported joint engagement and parent utterances in language and social communication development in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(9), 2162-2174. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2092-z>
- Boutot, E. A., Guenther, T., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(3), 285-292.
- Braddock, B., & Brady, N. C. (2016). Prelinguistic communication and joint attention. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 33-51). Springer: Singapore.
- Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, K., & McLean, L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(3), 663-677. doi:10.1044/1092-4388(2004/051)
- Brady, N. C., Steeples, T., & Fleming, K. (2005). Effects of prelinguistic communication levels on initiation and repair of communication in children with disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(5), 1098-1113. doi:10.1044/1092-4388(2005/076)
- Brady, N., Warren, S. F., Fleming, K., Keller, J., & Sterling, A. (2014). Effect of sustained maternal responsivity on later vocabulary development in children with Fragile X syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(1), 212-226. doi:10.1044/1092-4388(2013/12-0341)
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes: How infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology, 38*(6), 958-966.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science, 8*(6), 535-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00445.x>
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language, 35*(01), 207-220. <https://doi.org/10.1017/S030500090700829X>

- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardations and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Buium, N., Rynders, J., & Turnure, J. (1974). Early maternal linguistic environment of normal and Downs syndrome language-learning children. *American Journal of Mental Deficiency*, 79(1), 52-58.
- Butterworth, G. (1999). Neonatal imitation: Existence, mechanisms and motives. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 63-88). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J. (2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1061-1071. doi:10.1044/jslhr.4305.1061
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrini, B., & Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: Developmental profile and factors related to change. *European Psychiatry*, 18(1), 6-12. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(02\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(02)00013-5)
- Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrini, B., & Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: Developmental profile and factors related to change. *European Psychiatry*, 18(1), 6-12.
- Capone, N. C., & McGregor, K. K. (2004). Gesture development: A review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 173-186. doi:10.1044/1092-4388(2004/015)
- Carbone, V. J., O'Brien, L., Sweeney-Kerwin, E. J., & Albert, K. M. (2013). Teaching eye contact to children with autism: A conceptual analysis and single case study. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 139-159.
- Carpenter, M., & Tomasello, M. (1995). Joint attention and imitative learning in children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Social Development*, 4(3), 217-237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00063.x>
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143. doi: 10.2307/1166214

- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-vi, 1-143. doi:10.2307/1166214
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons
- Carter, A. S., Messinger, D. S., Stone, W. L., Celimli, S., Nahmias, A. S., & Yoder, P. (2011). A randomized controlled trial of Hanen's 'More Than Words' in toddlers with early autism symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(7), 741-752. doi:https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02395.x
- Caruana, E. J., Roman, M., Hernández-Sánchez, J., & Solli, P. (2015). Longitudinal studies. *Journal of Thoracic Disease*, 7(11), E537. doi: 10.3978/j.issn.2072-1439.2015.10.63
- Casagrande, K. A., & Ingersoll, B. R. (2017). Parent-mediated interventions for social communication in young children with ASD. In Leaf J. (Ed.) *Handbook of social skills and autism spectrum disorder* (pp. 285-312). Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham
- Caselli, M.C. (1990). Communicative gestures and first words. In V. Volterra & C. J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 56-67). New York: SpringerVerlag.
- Casenhiser, D. M., Shanker, S. G., & Stieben, J. (2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from asocial-communication-based intervention. *Autism*, 17(2), 220-241. https://doi.org/10.1177/1362361311422052
- Ceber-Bakkaloğlu, H., & 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.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network. *MMWR Surveillance Summaries*, 63(2), 1-22.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 325-332. https://doi.org/10.1023/A:1025806616149
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.

- Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213-236.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.781>
- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2005). Autism in infancy, early childhood. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 223-246). New York: Wiley
- Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Automatic cueing through eye movement in 2-year-old children with autism. *Child Development*, 74(4), 1108-1122. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00595>
- Chiang, C. H., Soong, W. T., Lin, T. L., & Rogers, S. J. (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1898-1906. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0586-2>
- Christensen, K. A. (2014). Assessing Intentional Communication in Typically Developing Infants Using the Communication Complexity Scale. (Masters thesis, University of Washington, Washington). Retrieved from https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/26041/Christensen_washington_02500_13674.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Christensen, L., Hutman, T., Rozga, A., Young, G. S., Ozonoff, S., Rogers, S. J., ... & Sigman, M. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 946-957. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0941>
- Christie, P., & Chandler, S. (2002). A diagnostic and intervention package for young children with autism: what are the critical components. *Good Autism Practice*, 3(1), 2-13.
- Clements, C., & Chawarska, K. (2010). Beyond pointing: Development of the "showing" gesture in children with autism spectrum disorder. *Yale Review of Undergraduate Research in Psychology*, 2, 1-11.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61(1), 152-162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02768.x>
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09297040600701360>

- Colombi, C., Liebal, K., Tomasello, M., Young, G., Warneken, F., & Rogers, S. J. (2009). Examining correlates of cooperation in autism: Imitation, joint attention, and understanding intentions. *Autism, 13*(2), 143-163.
- Cook, J. R., & Kilmer, R. P. (2010). Defining the scope of systems of care: An ecological perspective. *Evaluation and Program Planning, 33*(1), 18-20. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.05.006>
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1321-1330. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x>
- Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal Of Speech-Language Pathology, 18*(1), 95-108. doi:10.1044/1058-0360(2008/07-0041)
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Springer: Singapore.
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(3), 678-694. doi:10.1044/1092-4388(2004/052)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.).
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development, 52*(3), 857-865. doi:10.2307/1129087
- D'Etremont, B., Hains, S., & Muir, D. (1997). A demonstration of gaze-following in 3- to 6-month-olds. *Infant Behavior and Development, 20*(4), 569-572. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(97\)90048-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(97)90048-5)
- Danko, C. M. (2014). *The effect of parent-child interaction therapy on strengthening the attachment relationship with foster parents and children in foster care* (Unpublished doctoral dissertation, DePaul University Chicago, Illinois). Retrieved from http://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=csh_etd
- Dawson, G., Ashman, S. B., & Carver, L. J. (2000). The role of early experience in shaping behavioral and brain development and its implications for social policy. *Development and Psychopathology, 12*(4), 695-712.

- Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., & Watson, L. (1990). Affective exchanges between young autistic children and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *18*(3), 335-345. <https://doi.org/10.1007/BF00916569>
- Dawson, G., Meltzoff, A., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development*, *69*(5), 1276-1285. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06211.x>
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, *40*(2), 271-282. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.271>
- De Marchena, A., & Eigsti, I. M. (2010). Conversational gestures in autism spectrum disorders: Asynchrony but not decreased frequency. *Autism Research*, *3*(6), 311-322. <https://doi.org/10.1002/aur.159>
- Diken, Ö., Topbaş, S., & 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*(02), 41-60.
- Dionne, M., & Martini, R. (2011). Floor time play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, *78*(3), 196-203. <https://doi.org/10.2182/cjot.2011.78.3.8>
- Doğan, C. D. (2017). Applying bootstrap resampling to compute confidence intervals for various statistics with R. *Eurasian Journal of Educational Research*, *68*, 1-17.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). *Children's unspoken language*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behavior and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *The National Autistic Society*, *10* (1), 53-59. <https://doi.org/10.1177/1362361306062010>
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O. V., & Porges, S. W. (2003). Mother-child interaction in autistic and noautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and Psychopathology*, *15*(2), 277-295. doi:10.1017/S0954579403000154
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Raab, M., & Masiello, T. L. (2008). Early child contingency learning and detection: Research evidence and implications for practice. *Exceptionality*, *16*(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09362830701796743>

- Eaves, R. C., & Milner, B. (1993). The criterion-related validity of the childhood autism rating scale and the autism behavior checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 481-491.
- Elefant, C. (2002). *Enhancing Communication in Girls with Rett Syndrome through Songs in Music Therapy* (Unpublished doctoral dissertation, Aalborg Universitet). Retrieved from http://vbn.aau.dk/files/195252743/6500_elefant_thesis.pdf
- Ellis Weismer, S., & Kover, S. T. (2015). Preschool language variation, growth, and predictors in children on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(12), 1327-1337. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12406>
- Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A., Elder, L., Greenon, J., ...& Dawson, G. (2014). The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 353-365. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1874-z>
- Feldman, R., Eidelman, A. I., & Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: A model for parent and child influences in a unique ecology. *Child Development*, 75(6), 1774-1791. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00816.x>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. (4th ed.). London: Sage Publications
- Field, T. (1992). Infants of depressed mothers. *Developmental and Psychopathology*, 4(1), 49-66. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005551>
- Flippin, M. (2010). *Correlates of parent responsiveness in the interactions of fathers and mothers with their children with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/a701/fb821f0c60c1422db11e0cf21605afba9743.pdf>
- Flippin, M., & Crais, E. R. (2011). The need for more effective father involvement in early autism intervention: A systematic review and recommendations. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 24-50. doi: 10.1177/1053815111400415
- Flippin, M., & Watson, L. R. (2011). Relationships between the responsiveness of fathers and mothers and the object play skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 220-234.
- Forbes, E. E., Cohn, J. F., Allen, N. B., & Lewinsohn, P. M. (2004). Infant affect during parent-infant interaction at 3 and 6 months: Differences between mothers and fathers and influence of parent history of depression. *Infancy*, 5(1), 61-84. https://doi.org/10.1207/s15327078in0501_3

- Forgeot d'Arc, B., Delorme, R., Zalla, T., Lefebvre, A., Amsellem, F., Moukawane, S., ... & Ramus, F. (2017). Gaze direction detection in autism spectrum disorder. *Autism, 21*(1), 100-107.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. *Child development, 56*(5), 1291-1298.
- Fuligni, A. S., Han, W-J., & Brooks-Gunn, J. (2004). The Infant-Toddler HOME in the 2nd and 3rd years of life. *Parenting, 4*(2-3), 139-159. <https://doi.org/10.1080/15295192.2004.9681268>
- Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Reiss, D., Neiderhiser, J. M. (2011). Understanding child based effects of parenting: Temperament as a moderator of genetic and environmental contributions to parenting. *Developmental Psychology, 47*(3), 676-692. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021812>
- Garner, B. P., & Bergen, D. (2006), Play development from birth to age four. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.) *Play from birth to twelve: Contexts perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 3-12). New York: Routledge.
- Gartstein, M. A., Crawford, J., & Robertson, C. D. (2008). Early markers of language and attention: Mutual contributions and the impact of parent-infant interactions. *Child Psychiatry and Human Development, 39*(9), 9-26. doi: 10.1007/s10578-007-0067-4
- Gerber, S., & Prizant, B. (2000). Speech, language, and communication assessment and intervention for children. In *Clinical practice guidelines: Redefining the standards of care for infants, children, and families with special needs*. Bethesda, MD: ICDL Press.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., & Pearce, P. (1999). The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 364-374. doi:10.1044/1058-0360.0804.364
- Goldin-Meadow, S., & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(5), 234-241. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.006>
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental science, 10*(6), 778-785. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00636.x>
- Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological Science, 19*(5), 515-523. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02117.x>

- Goldstein, M. H., King, A. P., & West, M. J. (2003). Social interaction shapes babbling: Testing parallels between birdsong and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *100*(13), 8030-8035. <https://doi.org/10.1073/pnas.1332441100>
- Goldstein, M. H., Schwade, J. A., & Bornstein, M. H. (2009). The value of vocalizing: Five-month-old infants associate their own noncry vocalizations with responses from caregivers. *Child development*, *80*(3), 636-644. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01287.x>
- Grandgeorge, M., Hausberger, M., Tordjman, S., Deleau, M., Lazartigues, A., & Lemonnier, E. (2009). Environmental factors influence language development in children with autism spectrum disorders. *PloS one*, *4*(4), e4683.
- Greenspan, S. I., & Weider, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, *1*, 87-142.
- Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy*, *19*(4), 385-408. <https://doi.org/10.1111/infa.12054>.
- Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy*, *19*(4), 385-408.
- Gros-Louis, J., West, M. J., Goldstein, M. H., & King, A. P. (2006). Mothers provide differential feedback to infants' prelinguistic sounds. *International Journal of Behavioral Development*, *30*(6), 509-516. <https://doi.org/10.1177/0165025406071914>
- Gross, D., & Tucker, S. (1994). Parenting confidence during toddlerhood: A comparison of mothers and fathers. *Nurse Practitioner*, *19*(10), 29-34.
- Grossman, J. B., Carter, A., & Volkmar, F. R. (1997). Social behaviour in autism. *Annals of The New York Academy of Sciences*, *807*, 440-454. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb51938.x>
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2008). Mother's social communicative adjustments to young children with mild developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, *113*(1), 1-18.
- Hadley, P. A., & Holt, J. K. (2006). Individual differences in the onset of tense marking: A growth-curve analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(5), 984-1000. doi:10.1044/1092-4388(2006/071)

- Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013a). The contribution of two categories of parent verbal responsiveness to later language for toddlers and preschoolers on the autism spectrum. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 57-70. doi:10.1044/1058-0360(2012/11-0004)
- Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013b). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2218-2227. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1763-5>
- Halle, T., Anderson, R., Blasberg, A., Chrisler, A., & Simkin, S. (2011). Quality of Caregiver-Child Interactions for Infants and Toddlers (QCCIIT): A Review of the Literature, OPRE 2011-25. Washington, DC: Office of Planning. *Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services*.
- Hampson, J., & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20(2), 313-342. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008308>
- Hanzlik, J., & Stevenson, M. (1986). Interaction of mothers with their infants who are mentally retarded, retarded with cerebral palsy, or nonretarded. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 (5), 513-520.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four-to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 137-142. <https://doi.org/10.1023/A:1005459606120>
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hartford, D. F. (2010). *A responsive teaching intervention for parents of children identified as at risk for an autism spectrum disorder at 12 months*. The University Of North Carolina At Chapel Hill.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal of Mental Retardation*, 107(3), 222-232. doi:10.1046/j.1365-2788.2002.00378.x
- Haukoos, J. S., Roger, Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapped confidence interval for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine* 12(4), 360-354.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Heimann, M., & Ullsattius, E. (1999). Neonatal imitation and imitation among children with autism and Down's syndrome. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 235-253). Cambridge: Cambridge University Press.

- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*(12), 874-882. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00904.x>
- Hetzroni, O., & Ohn, R. (2012). Children with ASD and parents: Parent perception of child's communication skills influencing nature of interaction. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(7), 739.
- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Caló, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(1), 114-127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02083.x>
- Hobson, R. P., & Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *40*(4), 649-660.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(1), 12-22. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0589-z>
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input in acquiring a lexicon. *Child Development*, *73* (2), 418 -433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>.
- Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *30*(3), 156-164. <https://doi.org/10.1080/13668250500204034>
- Hoppes, K., & Harris, S. L. (1990). Perceptions of child attachment and maternal gratification in mothers of children with autism and down syndrome. *Journal of Clinical Child Psychology*, *19*(4), 365-370. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_8
- Howlin, P. (1986). An overview of social behavior in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 103-131). New York: Plenum Press.
- Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. In *Neurodevelopmental disorders* (pp. 101-119). Springer, Vienna.
- Hsu, H. C., Fogel, A., & Messinger, D. S. (2001). Infant non-distress vocalization during mother-infant face-to-face interaction: Factors associated with quantitative and qualitative differences. *Infant behavior and development*, *24*(1), 107-128. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(01\)00061-3](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(01)00061-3)
- Hundeide, K. (2007). When empathic care is obstructed: Excluding the child from the zone of intimacy. In Bråten, S. (Ed.). *On being moved: From mirror neurons to empathy* (Vol. 68). John Benjamins Publishing.

- Hurtado, N., Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science*, *11*(6), F31–F39. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00768.x
- Ingersoll, B. & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(4), 487-505. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y>
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants and Young Children*, *21*(2), 107-119. doi: 10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14
- Ingersoll, B. (2010). Brief report: Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(9), 1154-1160.
- Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(8), 1768-1773.
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(8), 1446-1456.
- Ingersoll, B., Schreibman, L., & Tran, Q. H. (2003). Effect of sensory feedback on immediate object imitation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 673-683. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000006003.26667.f8>
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(7), 2275-2284. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z>.
- Ispa, J. M., Fine, M. A., Halgunseth, L. C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, *75*(6), 1613-1631. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00806.x>
- Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and autism spectrum disorder. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 51-75). Springer: Singapore.

- Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Iverson, J., Capirci, O., Volterra, V., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesturerich world: Early communication in Italian vs American children. *First Language*, 28(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/0142723707087736>
- İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Validity and reliability analysis of Turkish version of Childhood Autism Rating Scale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 27(4), 266-274.
- Jackson, C. T., Fein, D., Wolf, J., Jones, G., Hauck, M., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (2003). Responses and sustained interactions in children with mental retardation and autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 115-121. <https://doi.org/10.1023/A:1022927124025>
- Johnson, M. H. (2001). Functional brain development in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(7), 475-483. doi:10.1038/35081509
- Jones, E. J. H., & Herbert, J. S. (2006). Exploring memory in infancy: deferred imitation and the development of declarative memory. *Infant and Child Development*, 15(2), 195-205. <https://doi.org/10.1002/icd.436>
- Jones, S. S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2325-2335. doi: 10.1098/rstb.2009.0045
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), 347-360. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004002>
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented Enhanced Milieu Teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309. 10.1044/1092-4388(2012/11-0231)
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented Enhanced Milieu Teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Trent, J. A. (2007). Teaching parents communication strategies. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*, 1(2), 107-136.
- Karaaslan, O., Diken, I., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372.

- Kasari, C., Brady, N., Lord, C., & Tager-Flusberg, H. (2013). Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder. *Autism Research, 6*(6), 479-493. doi:10.1002/aur.1334
- Kasari, C., Brady, N., Lord, C., & Tager-Flusberg, H. (2013). Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder. *Autism Research, 6*(6), 479-493. doi: 10.1002/aur.1334
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(9), 1045-1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83*(3), 554-563. doi:10.1037/a0039080
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*(1), 44-56. <https://doi.org/10.1007/BF00910499>
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*(1), 87-100. <https://doi.org/10.1007/BF02206859>
- Keen, D. (2003). Communicative repair strategies and problem behaviours of children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(1), 53-64, doi: 10.1080/1034912032000053331.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (2016). Introduction to prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Springer: Singapore.
- Kılıç, S. (2015). Güven aralığı. *Journal of Mood Disorder, 5*(2), 92-94. doi: 10.5455/jmood.20150624024640
- Killen, M., & Uzgiris, I. C. (1981). Imitation of actions with objects: The role of social meaning. *The Journal of Genetic Psychology, 138*(2), 219-229. <https://doi.org/10.1080/00221325.1981.10534136>
- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38. <https://doi.org/10.1177/02711214040240010301>

- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Klin, A., Chawarska, K., Paul, R., Rubin, E., Morgan, T., Wiesner, L., & Volkmar, F. (2004). Autism in a 15-month-old child. *American Journal of Psychiatry*, 161(11), 1981-1988. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.11.1981>
- Kochanska, G., & Murray, K. T. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71(2), 417-431. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00154>
- Kochanska, G., Furman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 19-34. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x
- Konstantareas, M. M., Zajdeman, H., Homatidis, S., & McCabe, A. (1988). Maternal speech to verbal and higher functioning versus nonverbal and lower functioning autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 647-656. <https://doi.org/10.1007/BF02211882>
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217.
- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kuhl, P. K. (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97, 11850-11857. <https://doi.org/10.1073/pnas.97.22.11850>
- Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64(7), 853-864. doi:10.1001/archpsyc.64.7.853
- Landry, R., & Bryson, S. E. (2004). Impaired disengagement of attention in young children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1115-1122.
- Landry, S. H., & Chapiesky M. L. (1989) Joint attention and infant toy exploration: Effects of Down syndrome and prematurity. *Child Development*, 60(1), 103-118. doi:10.2307/1131076

- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitive-linguistic and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biologic risk. *Developmental Psychology*, 33(6), 1040-1053.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.387>
- Landry, S. H., Taylor, H. B., Guttentag, C., & Smith, K. E. (2008). Responsive parenting: Closing the early gap for children with early developmental problems. *International Review of Research in Mental Retardation*, 36, 27-60. doi:10.1037/0012-1649.37.3.387
- Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 172-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x>
- Lee, J., Marsella, S., Traum, D., Gratch, J., & Lance, B. (2007, September). The rickel gaze model: A window on the mind of a virtual human. In *International Workshop on Intelligent Virtual Agents* (pp. 296-303). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Lee, K., Eskritt, M., Symons, L. A., & Muir, D. (1998). Children's use of triadic eye gaze information for "mind reading." *Developmental Psychology*, 34(3), 525-539. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.525>
- Leekam, S. R., López, B., & Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology*, 36(2), 261-273.
- Lemanek, K. L., Stone, W. L., & Fishel, P. T. (1993). Parent-child interactions in handicapped preschoolers-The relation between parent behaviors and compliance. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 68-77. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_7
- Libby, S., Powell, S., Messer, D., & Jordan, R. (1998). Spontaneous Play in Children with Autism: A Reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (6), 487-97. <https://doi.org/10.1023/A:1026095910558>
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247-267. <https://doi.org/10.1177/105381510502700405>

- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention, 17*(2), 139-159. <https://doi.org/10.1177/105381519301700206>
- Liu, X. (2015). *Methods and applications of longitudinal data analysis*. Elsevier.
- Lojkasek, M., Goldberg, S., Marcovich, S., & MacGregor, D. (1990). Influences on maternal responsiveness to developmentally delayed preschoolers. *Journal of Early Intervention, 14*(3), 260-273. <https://doi.org/10.1177/105381519001400307>
- Lord, C., Risi, S., & Pickles, A. (2004). Trajectory of language development in autism spectrum disorders. In M. Rice & S. F. Warren (Eds.), *Developmental Language Disorders: From Phenotypes to Etiologies* (pp. 7-29). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(5), 659-685. <https://doi.org/10.1007/BF02172145>
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2001). *Autism diagnostic observation schedule (ADOS): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Mahoney, G. & MacDonald, J. (2007) *Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED
- Mahoney, G. J., Finger, I., & Powell, A. (1985). The relationship between maternal behavioral style to the developmental status of mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deciciency, 90*(3), 296-302.
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The parenting model of developmental intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 41*, 73-125. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386495-6.00003-5>
- Mahoney, G., & Neville-Smith, A. (1996). The effects of directive communications on children's interactive engagement: Implications for language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 236-250. <https://doi.org/10.1177/027112149601600207>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85.

- Mahoney, G., & Robenalt, K. (1986). A comparison of conversational patterns between mothers and their Down syndrome and normal infants. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10(2), 172-180. <https://doi.org/10.1177/105381518601000208>
- Mahoney, G., & Robinson, C. (1992). Focusing on parent-child interaction: The bridge to developmentally appropriate practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(1), 105-120. <https://doi.org/10.1177/027112149201200110>
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/027112149801800104>
- Mahoney, G., Fors, S., & Wood, S. (1990). Maternal directive behavior revisited. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 398-406.
- Mahoney, G., Kim, J. M., & Lin, C. (2007). Pivotal behavior model of developmental learning. *Infants and Young Children*, 20(4), 311-325. doi: 10.1097/01.IYC.0000290354.39793.74
- Marfo, K. (1990). Maternal directiveness in interactions with mentally handicapped children: An analytical commentary. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(4), 531-549. doi:10.1111/j.1469-7610.1990.tb00796.x
- Marfo, K. (1992). Correlates of maternal directiveness with children who are developmentally delayed. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(2), 219-233. doi:10.1037/h0079334
- Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32(01), 63-91. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006634>
- Masur, H. (1982). Interval exchange transformations and measured foliations. *Annals of Mathematics*, 115(1), 169-200. doi:10.2307/1971341
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1995). The role of directives in early language intervention. *Journal of early intervention*, 19(2), 91-101. <https://doi.org/10.1177/105381519501900201>
- McCathren, R., Warren, S. F., & Yoder, P. J. (1996). Prelinguistic predictors of later language development. In K. N. Cole, P. S. Dale, & D. J. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 57-76). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., & Le Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of pediatrics*, *147*(3), 335-340. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.03.056>
- McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Crawford, H., McGreevy, E., Reavey, M., & Cassidy, A. (2010). Preschoolers with autism spectrum disorders: Evaluating the impact of a home-based intervention to promote their communication. *Early Child Development and Care*, *180*(3), 299-315, doi: 10.1080/03004430801899187.
- McDonough, L., Stahmer, A., Schreibman, L., & Thompson, S. J. (1997). Deficits, delays, and distractions: An evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Development and Psychopathology*, *9*(1), 17-41.
- McDuffie, A. S., Lieberman, R. G., & Yoder, P. J. (2012). Object interest in autism spectrum disorder: A treatment comparison. *Autism*, *16*(4), 398-405. doi:10.1177/1362361309360983
- McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *53*(4), 1026-1039. doi:10.1044/1092-4388(2009/09-0023)
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*(3), 133-146. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.133>
- McLean, J. E., McLean, L. K. S., Brady, N. C., & Etter, R. (1991). Communication profiles of two types of gesture using nonverbal persons with severe to profound mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, *34*(2), 294-308. doi:10.1044/jshr.3402.294
- McLean, L. K. (1990). Communication development in the first two years of life: A transactional process. *Zero to Three*, 13-19.
- McPartland, J. C., Webb, S. J., Keehn, B., & Dawson, G. (2011). Patterns of visual attention to faces and objects in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(2), 148-157. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1033-8>
- Meadan, H., Halle, J. W., & Ebata, A. T. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: Stress and support. *Council for Exceptional Children*, *77*(1), 7-36. <https://doi.org/10.1177/001440291007700101>
- Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and material attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior and Development*, *21*(2), 237-252. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90004-2](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90004-2)

- Meirsschaut, M., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2011). The social interactive behavior of young children with autism spectrum disorder and their mothers. *Autism, 15*(1), 43-64. doi:10.1177/1362361309353911
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month olds in immediate and deferred tests. *Child Development, 59*(1), 217-225.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation other minds: The “Like me” hypothesis. In S. Hurley, & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science* (pp. 57-77). Cambridge, MA: MIT Press.
- Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. *Advances in Consciousness Research, 68*, 149.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development, 54*(3), 702-709.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1992). Early imitation within a functional framework: The importance of person identity, movement, and development. *Infant Behavior and Development, 15*(4), 479-505. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(92\)80015-M](https://doi.org/10.1016/0163-6383(92)80015-M)
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1997). Explaining facial imitation: A theoretical model. *Early Development and Parenting, 6*(3-4), 179. doi:10.1002/(SICI)1099-0917(199709/12)6:3/4<179::AID-EDP157>3.0.CO;2-R
- Menn, L., & Stoel-Gammon, C. (2001). Phonological learning sounds and sound patterns. In J. B. Gleason (Ed), *The development of language* (5th ed., pp. 40-70). Allyn and Bacon: Needham Heights.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(3), 123. doi: 10.5901/ajis.2013.v2n3p123
- Merange, K. (2010). Autism Spectrum Disorder (ASD) and the benefits of PlayConnect Playgroups: A research report by Playgroup Australia for PlayConnect.
- Mesman, J. (2010). Maternal responsiveness to infants: Comparing micro-and macro-level measures. *Attachment and human development, 12*(1-2), 143-149. <https://doi.org/10.1080/14616730903484763>
- Miller, J. L., & Gros-Louis, J. (2017). The effect of social responsiveness on infants' object-directed imitation. *Infancy, 22*(3), 344-361. <https://doi.org/10.1111/infa.12156>
- Miller, J. L., & Lossia, A. K. (2013). Prelinguistic infants' communicative system: Role of caregiver social feedback. *First Language, 33*(5), 524-544. <https://doi.org/10.1177/0142723713503147>

- Mirenda, P. L., Donnellan, A. M., & Yoder, D. E. (1983). Gaze behavior: A new look at an old problem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(4), 397-409. <https://doi.org/10.1007/BF01531588>
- Mitchell, P. R., & Kent, R. D. (1990). Phonetic variation in multisyllable babbling. *Journal of Child Language*, 17(2), 247-265. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013751>
- Mitchell, S. (1979). Interobserver agreement, reliability, and generalizability of data collected in observational studies. *Psychological Bulletin*, 86, 376-390.
- Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, E., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 69-78.
- Moore, J. B., Saylor, C. F., & Boyce, G. C. (1998). Parent-child interaction and developmental outcomes in medically fragile, high-risk children. *Children's Health Care*, 27(2), 97-112. https://doi.org/10.1207/s15326888chc2702_2
- Morales, M., Mundy, P., & Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 373-377. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90014-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90014-5)
- Morgenthaler, S. K. (2006). The meaning in play with object. In: D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds) *Play from birth to twelve: Contexts perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 111-118). New York: Routledge.
- Mundy, P. (2016). *Autism and joint attention: Development, neuroscience, and clinical fundamentals*. New York: Guilford Press.
- Mundy, P., & Acra, C. F. (2006). Joint attention, social engagement, and the development of social competence. In P. J. Marshall & N. A. Fox (Eds.), *The development of social engagement* (pp. 81-117). New York: Oxford University Press.
- Mundy, P., & Burnette, C. (2005). Joint attention and neurodevelopmental models of autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and developmental disorders* (3rd ed., pp. 650-681). New Jersey: Wiley.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 27(6), 653-676. <https://doi.org/10.1023/A:1025802832021>
- Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, 23(8-9), 985-997. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2010.08.009>

- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938-954. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *Early social communication scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(1), 157-167. doi:10.1044/jshr.3801.157
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128. <https://doi.org/10.1007/BF02206861>
- Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1988). Nonverbal communication skills in Down syndrome children. *Child Development*, 59(1), 235-249. doi:10.2307/1130406
- Murphy, N. A., Christian, B., Caplin, D. A., & Young, P. C. (2007). The health of caregivers for children with disabilities: Caregiver perspectives. *Child: Care, Health, and Development*, 33(2), 180-187. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00644.x
- Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Swinkels, S. H., Buitelaar, J. K., Dietz, C., ... & van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 857-866. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0454-5>
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases*, 4262.
- Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 118-137). New York, NY: The Guilford Press.
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development: In infancy and autism spectrum disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- Nadel, J., & Aouka, N. (2006). Imitation: Some cues for intervention approaches in autism spectrum disorders. In Charman, T., & Stone W. (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders* (pp. 219-236). New York, NY: Guilford Press.

- National Center on Parent, Family, and Community Engagement/NCPFCE. (2013). *Understanding family engagement outcomes: Research to practice series: Positive parent-child relationships*. Retrieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/parent-child-relationships.pdf>
- Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention. *Handbook of Early Childhood Special Education*, (pp. 21–36) Cham: Springer.
- Oller, D. K., Eilers, R. E., Neal, A. R., & Cobo-Lewis, A. B. (1998). Late onset canonical babbling: A possible early marker of abnormal development. *American Journal on Mental Retardation*, *103*(3), 249-263.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2011). Infants' gestures influence mothers' provision of object, action and internal state labels. *Journal of Child Language*, *38*(05), 1028-1054. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000565>
- Olson, J., & Masur, E. F. (2013). Mothers respond differently to infants' gestural versus nongestural communicative bids. *First Language*, *33*(4), 372-387. <https://doi.org/10.1177/0142723713493346>
- Olson, J., & Masur, E. F. (2015). Mothers' labeling responses to infants' gestures predict vocabulary outcomes. *Journal of child language*, *42*(06), 1289-1311. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000828>
- Oono, I. P., Honey, E. J., & McConachie, H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, *8*(6), 2380-2479. <https://doi.org/10.1002/ebch.1952>
- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and psychopathology*, *14*(2), 239-251. <https://doi.org/10.1017/S0954579402002031>
- Ozand, P.T., Alodaib, A., Merza, H., & Al Harbi, S. (2003). Autism: A review. *Journal of Pediatric Neurology*, *1*(2), 55-67.
- Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *28*(1), 25-32. <https://doi.org/10.1023/A:1026006818310>
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Moore Hill, M., Hutman, T., ...& Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49*(3), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.11.009>

- Ökcün-Akçamuş, M. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96(3), B101-B113. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.01.001>
- Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., & Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, 20(6), 754-763. doi: 10.1177/1362361315605921
- Özdemir, A. F., & Navruz, G. (2016). Bootstrap-t ve yüzdellik bootstrap yöntemlerinde tekrar sayısı, budama yüzdesi ve dağılımın sonuçlara etkisi *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 74-85.
- Paavola, L. (2006). *Maternal sensitive responsiveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development*. Academic dissertation. Acta Universitatis Ouluensis, B Humaniora 73. Oulu: University of Oulu.
- Paavola, L., Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Moilanen, I., & Ebeling, H. (2006). Maternal sensitivity, infant co-operation and early linguistic development: Some predictive relations. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 13-30. doi:10.1080/17405620500317789
- Paavola, L., Kunnari, S., & Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 727-735. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00566.x>
- Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S., & Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 569-583. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.08.002>
- Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2015). The development of coordinated communication in infants at heightened risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2218-2234. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2391-z>
- Patten, E., Belardi, K., Baranek, G. T., Watson, L. R., Labban, J. D., & Oller, D. K. (2014). Vocal patterns in infants with autism spectrum disorder: Canonical babbling status and vocalization frequency. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2413-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2047-4>
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence-E-Book: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. Elsevier Health Sciences.

- Paul, R., Campbell, D., Gilbert, K., & Tsiouri, I. (2013). Comparing spoken language treatments for minimally verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 418-43. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1583-z>
- Paul, R., Chawarska, K., Klin, A., & Volkmar, F. (2007). Dissociations in the development of early communication in autism spectrum disorders. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (pp. 175-206).. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Paul, R., Fuerst, Y., Ramsay, G., Chawarska, K., & Klin, A. (2011). Out of the mouths of babes: Vocal production in infant siblings of children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 588-598. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02332.x>
- Pedersen, J., & Schelde, T. (1997). Behavioral aspects of infantile autism: an ethological description. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6(2), 96-106. <https://doi.org/10.1007/BF00566672>
- Pezé, A., & Nadel, J. (2017). What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children?. In *New Perspectives in Early Communicative Development* (pp. 139-156). Routledge.
- Pika, S., Liebal, K., & Tomasello, M. (2005). Gestural communication in subadult bonobos (*Pan paniscus*): Repertoire and use. *American Journal of Primatology*, 65(1), 39-61. <https://doi.org/10.1002/ajp.20096>
- Pine, J. (1992). Maternal style at the early one-word stage: re-evaluating the stereotype of the directive mother. *First Language*, 12(1), 169-86. <https://doi.org/10.1177/014272379201203504>
- Plumb, A. M., & Wetherby, A. M. (2013). Vocalization development in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 721-734. doi:10.1044/1092-4388(2012/11-0104)
- Power, T. G., Chapieski, M. L., & McGrath, M. P. (1985). Assessment of individual differences in infant exploration and play. *Developmental Psychology*, 21(6), 974-981.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891.
- Prizant, B. M. (1996). Brief report: Communication, language, social, and emotional development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(2), 173-178. <https://doi.org/10.1007/BF02172007>

- Radke-Yarrow, M., Cummings, E. M., Kuczynski, L., & Chapman, M. (1985). Patterns of attachment in two- and three-year-olds in normal families and families with parental depression. *Child Development*, *56*(4), 884-893. doi:10.2307/1130100
- Rae, G., & Cohen. S. (1987). *Growing up with children*. Canada: The Dryden Press.
- Rao, P. A., & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior modification*, *33*(4), 437-451. <https://doi.org/10.1177/0145445509336427>
- Ray, E., & Heyes, C. (2011). Imitation in infancy: The wealth of the stimulus. *Developmental science*, *14*(1), 92-105.
- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 25-50). Hove, UK: Psychology Press.
- Reichle, J., Ganz, J., Drager, K., & Parker-McGowan, Q. (2016). Augmentative and Alternative Communication Applications for Persons with ASD and Complex Communication Needs. In *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum* (pp. 179-213). Springer, Singapore.
- Rellini, E., Tortolani, D., Trillo, S., Carbone, S., & Montecchi, F. (2004). Childhood Autism Rating Scale (CARS) and Autism Behavior Checklist (ABC) correspondence and conflicts with DSM-IV criteria in diagnosis of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(6), 703-708.
- Richler, J., Bishop, S. L., Kleinke, J. R., & Lord, C. (2007). Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(1), 73-85. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0332-6>
- Richman, A. L., Miller, P. M., & LeVine, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, *28*(4), 614-621.
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(2), 131-144. <https://doi.org/10.1023/A:1010738829569>
- Rodgon, M. M., & Kurdek, L. A. (1977). Vocal and gestural imitation in 8-,14-, and 20-month-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, *131*(1), 115-123. <https://doi.org/10.1080/00221325.1977.10533280>
- Rogers, S. (1999). An examination of the imitation deficit in autism. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 254-279). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rogers, S. J., Bennetto, L., McEvoy, R., & Pennington, B. F. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Development, 67*(5), 2060-2073. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01843.x>
- Rogers, S. J., Cook, I., & Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, 1*, 382-405.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(5), 763-781. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00162>
- Rogers, S. J., Young, G. S., Cook, I., Giolzetti, A., & Ozonoff, S. (2008). Deferred and immediate imitation in regressive and early onset autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 449-457. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01866.x>
- Rose, V., Trembath, D., Keen, D., & Paynter, J. (2016). The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(5), 464-477. <https://doi.org/10.1111/jir.12284>
- Rowe, M. L., Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First language, 28*(2), 182-199. <https://doi.org/10.1177/0142723707088310>
- Ruble, L., McDuffie, A., King, A. S., & Lorenz, D. (2008). Caregiver responsiveness and social interaction behaviors of young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(3), 158-170. <https://doi.org/10.1177/0271121408323009>
- Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 33*(3), 289-302. <https://doi.org/10.1023/A:1024406601334>
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(6), 1024-1039. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0240-9>
- Ryan, R. M., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2006). Is one good parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice, 6*(2-3), 211-228. <https://doi.org/10.1080/15295192.2006.9681306>
- Sachs, J. (2001). Communication development in infancy. In J. B. Gleason (Ed.), *The development of language* (5th ed., pp. 40-70). Allyn and Bacon: Needham Heights.

- Santhanam, S. P. (2014). *Child-related factors that influence responsiveness in mothers of Preschool-age children with autism spectrum disorders: A mixed-methods study*. (Unpublished doctoral dissertation, Bowling Green State University). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/bgsu1395145355/inline
- Sarıca, A. D. (2014). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253(5489), 265. doi:10.1038/253265a0
- Schoen, E., Paul, R., & Chawarska, K. (2011). Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 4(3), 177-188. <https://doi.org/10.1002/aur.183>
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1988). *The childhood autism rating scale* (CARS). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & McNeerney, E. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Seibert, J. M., Hogan, A. E., & Mundy, P. C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant Mental Health Journal*, 3(4), 244-258. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(198224\)3:4%3C244::AID-IMHJ2280030406%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1097-0355(198224)3:4%3C244::AID-IMHJ2280030406%3E3.0.CO;2-R)
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Claussen, A. H., & Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16(2), 273-293. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044517>
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Oller, D. K., & Steffens, M. (2000). Vocal atypicalities of preverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 345-354. <https://doi.org/10.1023/A:1005531501155>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological methods*, 7(4), 422.
- Shumway, S., & 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(5), 1139-1156. doi:10.1044/1092-4388(2009/07-0280)

- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77-89. <https://doi.org/10.1023/A:1014884404276>
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44(6), 1691-1704.
- Siller, M., Hutman, T., & Sigman, M. (2013). A parent-mediated intervention to increase responsive parental behaviors and child communication in children with ASD: A randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 540-555.
- Sokolov, J. L. (1993). A local contingency analysis of the fine-tuning hypothesis. *Developmental Psychology*, 29(6), 1008-1023.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224. <https://doi.org/10.1177/1362361307076842>
- Spangler, G. (1989). Toddlers' everyday experiences as related to preceding mental and emotional disposition and their relationship to subsequent mental and motivational development: A short-term longitudinal study. *International journal of behavioral development*, 12(3), 285-303.
- Spiker, D., Boyce, G.C., & Boyce, L.K. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 35-70. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(02\)80005-2](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(02)80005-2)
- Stams, G. J. J., Juffer, F., & Van Ijzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38(5), 806. doi:10.1037//0012-1649.38.5.806
- Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(2), 135-156. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00101-6)
- Stevens, M. C., Fein, D. A., Dunn, M., Allen, D., Waterhouse, L. H., Feinstein, C., & Rapin, I. (2000). Subgroups of children with autism by cluster analysis: A longitudinal examination. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(3), 346-352. <https://doi.org/10.1097/00004583-200003000-00017>
- Stone, W. L. & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361. <https://doi.org/10.1177/1362361301005004002>

- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, *86*(2), 267-272.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, *25*(6), 475-485. <https://doi.org/10.1023/A:1022685731726>
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two and three year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(6), 677-696. <https://doi.org/10.1023/A:1025854816091>
- Strid, K., Heimann, M., & Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*, *54*(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/sjop.12003>
- Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M., & Landa, R. (2007). Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: A prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*, 37-48. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0335-3>
- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., ... & Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*(5), 747-753.
- Tacchetti, M. (2017). *User guide for elan linguistic annotator*. Retrieved from http://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan_ug.pdf
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R., & Folstein, S. (2001). Current directions in research on autism. *Developmental Disabilities Research Reviews*, *7*(1), 21-29.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, *72*(3), 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Baumwell, L., & Melstein, Damast, A. (1996). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting*, *5*(4), 173-183. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0917\(199612\)5:4%3C173:AID-EDP131%3E3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0917(199612)5:4%3C173:AID-EDP131%3E3.0.CO;2-V)
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cyphers, L., Toda, S., & Ogino, M. (1992). Language and play at one year: A comparison of toddlers and mothers in the United States and Japan. *International Journal of Behavioral Development*, *15*(1), 19-42. <https://doi.org/10.1177/016502549201500102>

- Tamis-Lemonda, C. S., Bornstein, M. H., Kahana-Kalman, R., Baumwell, L., & Cyphers, L. (1998). Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: An events history approach. *Journal of Child Language*, *25*(3), 675-700.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, *23*(2), 121-126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Tafuro, L. (2013). From action to interaction: Infant object exploration and mothers' contingent responsiveness. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development*, *5*(3), 202-209.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development*, *75*(6), 1806-1820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x>
- Tekin Iftar, E., Kurt, O., & Cetin, O. (2011). A comparison of constant time delay instruction with high and low treatment integrity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 375-381.
- Thal, D. J., & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *35*(6), 1281-1289. doi:10.1044/jshr.3506.1289
- Thal, D., Tobias, S., & Morrison, D. (1991). Language and gesture in late talkers: A 1-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *34*(3), 604-612. doi:10.1044/jshr.3403.604
- Tharenou, P., Donohue, R., & Cooper, B. (2007). *Management research methods* (p. 338). Melbourne: Cambridge University Press.
- Thorup, E., Kleberg, J. L., & Falck-Ytter, T. (2017). Gaze Following in Children with Autism: Do High Interest Objects Boost Performance?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(3), 626-635. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2955-6>
- Tilton, J. R., & Ottinger, D. R. (1964). Comparison of the toy play behavior of autistic, retarded, and normal children. *Psychological Reports*, *15*(3), 967-975. <https://doi.org/10.2466/pr0.1964.15.3.967>
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, *57*(6), 1454-6. doi: 10.2307/1130423
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, *4*(12), 197-212. <https://doi.org/10.1177/014272378300401202>

- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x>
- Topbaş, S., Maviş, I., ve Özdemir, S. (2003). Mothers' intentional communicative language to Turkish children with delayed and normal language development. *10th International Turkish Linguistics Conference Proceedings*, Bogaziçi University Press, İstanbul.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children. *Scientific studies of reading*, 1(2), 161-185. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102_4
- Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Gestures in prelinguistic Turkish children with autism, Down syndrome, and typically developing children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1471-1478.
- Töret, G., & Özmen, R. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda karşılıklı taklit eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 377-394. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.268560
- Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 119-130. <https://doi.org/10.1023/A:1010705912731>
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006552>
- Turan, F., & Ökcün-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.
- Turner-Brown, L., Hume, K., Boyd, B. A., & Kainz, K. (2016). Preliminary efficacy of family implemented TEACCH for toddlers: Effects on parents and their toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14. [http:// dx.doi.org/10.1007/s10803-016-2812-7](http://dx.doi.org/10.1007/s10803-016-2812-7).
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55(4), 1448-55. doi: 10.2307/1130014
- Uzgirir, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/016502548100400101>
- Uzgirir, I., & Hunt, J. McV. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development*. Urbana: University of Illinois Press.

- Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7(4), 415-423. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004007>
- Van Ijzendoorn, M. H., & Hubbard, F. O. (2000). Are infant crying and maternal responsiveness during the first year related to infant-mother attachment at 15 months?. *Attachment and Human Development*, 2(3), 371-391. <https://doi.org/10.1080/14616730010001596>
- Van IJzendoorn, M. H., Rutgers, A. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Swinkels, S. H., Van Daalen, E., Dietz, C., ... & Van Engeland, H. (2007). Parental sensitivity and attachment in children with autism spectrum disorder: Comparison with children with mental retardation, with language delays, and with typical development. *Child development*, 78(2), 597-608. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01016.x>
- Van Ijzendoorn, M.H., Dijkstra, J., & Bus, A.G. (1995). Attachment, intelligence, language: A meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x>
- Venker, C. E., McDuffie, A., Ellis Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2012). Increasing verbal responsiveness in parents of children with autism: A pilot study. *Autism*, 16(6), 568-585. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361311413396>.
- Venuti, P., De Falco, S., Esposito, G., & Bornstein, M. H. (2009). Mother-child play: children with Down syndrome and typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(4), 274-288.
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/0300443042000319430>
- Vig, S. (2007). Young children's object play: A window on development. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 201-215. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9048-6>.
- Vismara, L., McCormick, C., Wagner, A., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. (2016). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 33(2), 67-79. doi:10.1177/1088357616651064.
- Volkmar, F. R., & Mayes, L. C. (1990). Gaze behavior in autism. *Development and Psychopathology*, 2(1), 61-69. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000596>
- Volkmar, F. R., & van der Wyk, B. (2017). Understanding the Social Nature of Autism: From Clinical Manifestations to Brain Mechanisms. *In Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder* (pp. 11-25). Springer, Cham.
- Volkmar, F. R., Cohen, D. J., & Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria form infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 190-197. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60226-0](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60226-0)

- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2015). The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother-child play interactions. *Autism, 19*(4), 1-12.
- Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological Science, 25*(7), 1314-1324. <https://doi.org/10.1177/0956797614531023>
- Warren, S. F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disability Research Reviews, 13*(4), 330-338. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20177>
- Warren, S.F., Brady, N., Sterling, A., Fleming, K., & Marquis, J. (2010). Maternal responsivity predicts language development in young children with Fragile X syndrome. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 115* (1), 54-75. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.1.54>
- Watson, L. R., Crais, E. R., Baranek, G. T., Dykstra, J. R., & Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: A retrospective home video study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 22*(1), 25-39. doi:10.1044/1058-0360(2012/11-0145)
- Weiss, J. A., MacMullin, J. A., & Lunsky, Y. (2015). Empowerment and parent gain as mediators and moderators of distress in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Child and Family Studies, 24*(7), 2038-2045.
- Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry, 62*(8), 889-895. doi:10.1001/archpsyc.62.8.889.
- Werner, E., Dawson, G., Munson, J., & Osterling, J. (2005). Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3-4 years of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 35*(3), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-3301-6>
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley
- Wetherby, A. M., & Prutting, C. A. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 27*(3), 364-377. doi:10.1044/jshr.2703.364
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 31*(2), 240-252. doi:10.1044/jshr.3102.240

- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Hutchinson, T. (1998). Communicative, social affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 79-91. doi:10.1044/1058-0360.0702.79
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960-975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>
- Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-493. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>
- Wetherby, A. M., Yonclas, D. G., & Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 148-158. doi:10.1044/jshd.5402.148
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). *Communication and symbolic behavior scales developmental profile-first normed edition*. Baltimore, MD: Brookes.
- Wheeler, A., Hatton, D., Reichardt, A., & Bailey, D. (2007). Correlates of maternal behaviors in mothers of children with fragile X syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(6), 447-462. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00896.x>
- Wilcox, M. J., Kouri, T. A., & Caswell, S. (1990). Partner sensitivity to communication behavior of young children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 679-693. doi:10.1044/jshd.5504.679
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7(4), 361-377. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004003>
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 67-77. <https://doi.org/10.1023/A:1005665714197>
- Winder, B. M., Wozniak, R. H., Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2013). Spontaneous initiation of communication in infants at low and heightened risk for autism spectrum disorders. *Developmental Psychology*, 49(10), 1931. doi:http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031061
- Woods, J. J., & Wetherby, A. M. (2003). Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 180-193. doi:10.1044/0161-1461(2003/015)

- World Health Organization/WHO. (2004). *The importance of care-giver child interactions for the survival and health development of young children: A review*. China:
- Woynaroski, T., Yoder, P. J., Fey, M. E., & Warren, S. F. (2014). A transactional model of spoken vocabulary variation in toddlers with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1754-1763. doi:10.1044/2014_JSLHR-L-13-0252
- Wu, Z., & Gros-Louis, J. (2014). Infants' prelinguistic communicative acts and maternal responses: Relations to linguistic development. *First Language*, 34(1), 72-90. <https://doi.org/10.1177/0142723714521925>
- Yoder, P. J., & Kaiser, A. P. (1989). Alternative explanations for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language*, 16(1), 141-160. <https://doi.org/10.1017/S0305000900013489>
- Yoder, P. J., & Munson, L. (1995). The social correlates of coordinated attention to adult and objects in mother-infant interaction. *First Language*, 15(44, Pt 2), 219-230. <https://doi.org/10.1177/014272379501504406>
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the extent to which prelinguistic intervention facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1207-1219. doi:10.1044/jslhr.4105.1207
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126-136. <https://doi.org/10.1177/105381519902200205>
- Yoder, P. J., Lieberman, R. G., & Thompson, T. (2010). *Unpublished manual*. Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Yoder, P. J., McCathren, R. B., Warren, S. F., & Watson, A. L. (2001). Important distinctions in measuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 135-147. <https://doi.org/10.1177/152574010102200303>
- Yoder, P. J., Warren, S. E., Kim, K., & Gazdag, G. (1994). Facilitating prelinguistic communication in very young children with developmental disabilities II: Systematic replication and extension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(4), 841-851. doi:10.1044/jshr.3704.841
- Yoder, P. J., Watson, L., & Lambert, W. E. (2015). Value-added predictors of expressive and receptive language growth in initially nonverbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1254-1270. doi: 10.1007/s10803-014-2286-4

- Yoder, P., & McDuffie, A. (2006). Teaching young children with autism to talk. *Seminars in Speech and Language, 27*(3), 161-172. doi: 10.1055/s-2006-948227
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006). A randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(4), 698-711.
- Yoder, P., Stone, W. L., Walden, T., & Malesa, E. (2009). Predicting social impairment and ASD diagnosis in younger siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(10), 1381-1391. doi:10.1007/s10803-009-0753-0
- Yoder, P., Watson, L. R., & Lambert, W. (2015). Value-added predictors of expressive and receptive language growth in initially nonverbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(5), 1254-1270.
- Young, G. S., Merin, N., Rogers, S. J., & Ozonoff, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Developmental Science, 12*(5), 798-814. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00833.x
- Zaghlawan, H. (2011). *A parent-implemented intervention to improve spontaneous imitation by young children with autism* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign). Retrieved from <http://hdl.handle.net/2142/26087>
- Zinober, B., & Martlew, M. (1985). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10 to 21 months. *British Journal of Developmental Psychology, 3*(3), 293-306. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1985.tb00981.x>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Pierce, K. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics, 136* (1), S60-S81.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., & Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural Brain Research, 251*, 133-146. doi.org/10.1016/j.bbr.2013.04.004
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., Rogers, S., Carter, A., Carver, L., ... & Fein, D. (2009). Clinical assessment and management of toddlers with suspected autism spectrum disorder: insights from studies of high-risk infants. *Pediatrics, 123*(5), 1383-1391. doi: 10.1542/peds.2008-1606

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001>



EKLER

EK-A Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

ÇOCUĞA İLİŞKİN BİLGİLER	
Kişisel ve Tanı Bilgileri	Eğitim Bilgileri
Adı Soyadı:..... Doğum Tarihi:..... Tanısı: Tanı alma yaşı: Ek bir tanısı var mı? () Var () Yok Varsa ek tanısı nedir?.....	Özel eğitime başlama yaşı:..... Kaç yıldır eğitim alıyor?..... Son 6 aydır haftada kaç saat eğitim alıyor?..... Devam ettiği kurum ve okullar ve eğitim süreleri (haftada kaç gün kaç saat) 1..... 2..... 3..... Aldığı ek hizmetler (dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, duyu terapisi vb.)
Dil Gelişimine İlişkin Bilgiler	
Dil Gelişimi (Çocuğunuzun dil gelişimine ilişkin aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz) () Kendini jest ve mimiklerini kullanarak ifade eder? () Kendini tek sözcükler kullanarak ifade eder? () Kendini cümleler kurarak ifade eder?	
ANNEYE İLİŞKİN BİLGİLER	
Yaş: Eğitim Durumu:..... Meslek:..... Gelir Durumu:.....	

Aile Bilgilendirme Formu**Değerli Ebeveyn,**

“Okul Öncesi Dönemde Sözel Olmayan Otizm Spektrum Tanılı Çocukların Söz Öncesi Becerilerinin Gelişiminde Anne Yanıtlayıcılığının Etkisinin Boylamsal İncelenmesi” başlığı altında doktora tezi yapmaktayım.

Çalışmalar, hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği veya yetersizliği olan çocuklarda ebeveyn yanıtlayıcılığının dil, bilişsel ve sosyal gelişim üzerinde ve duygusal-davranışsal problemleri azaltmada etkili olduğunu rapor etmektedir. Ebeveyn yanıtlayıcılığı, ebeveynlerin çocuklarının keşif ve iletişime yönelik olan eylemlerine anında verdikleri, bağlamla ilişkili ve duygusal olarak olumlu cevapları içermektedir.

Alanyazında hangi tür ebeveyn yanıtlayıcılığının, çocukların hangi söz öncesi becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılacak bir çalışma, otizmlili çocuklarda söz öncesi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ve aileyi de bu sürece dâhil eden müdahale programlarının teorik alt yapısını oluşturmaya yardımcı olacaktır. Bu eksikliği gidermeye yönelik planlanan bu çalışmada, ebeveyn yanıtlayıcılığını gözlemlemek adına *altı ay aralıkla iki kez* 15 dakikalık ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşimi ve çocuğunuzun söz öncesi becerilerindeki gelişimini izlemek adına yaklaşık 30 dakikalık gözleme dayalı yapılandırılmış işlemlerle yapılacak değerlendirme süreci video kaydına alınacaktır.

Katılımlarınız için teşekkür ederim.

İletişim Bilgileri:

Çalıştığı Kurum: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Bölümü: Özel Eğitim

E-posta: alagkamze@gmail.com

EK-C Aile İzin Belgesi

Aile İzin Belgesi

Tarih:

“Okul Öncesi Dönemde Sözel Olmayan Otizm Spektrum Tanılı Çocukların Söz Öncesi Becerilerinin Gelişiminde Anne Yanıtlayıcılığının Etkisinin Boylamsal İncelenmesi” başlığı altındaki çalışmanın amacının otizmlili çocuklarda söz öncesi becerilerinin gelişimi üzerinde ebeveyn yanıtlayıcılığının etkisini araştırmak olduğunu, çalışma boyunca altı ay ara ile iki kez çocuğum ve benim oyun ortamında video kaydına alınacağını, ilgili her tür bilginin sağlanacağını bilmekteyim.

Çalışmanın çocuğum için herhangi bir psikolojik veya fiziksel risk taşımadığını, gizlilik ve gönüllülüğün esas olduğunu, çocuğumun bilgilerinin (ad-soyad-yaş-okul gibi), çalışma boyunca alınacak veri ve kayıtlarının hiçbir durumda hiç kimse ile paylaşılmayacağını bilmekteyim.

Araştırmacı
Gamze ALAK

Çalışmaya Katılmayı Kabul Ediyorum.
Ebeveyn İmzası

EK-D Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme İşlemleri ve Kodlama Rehberi*



*Amaçlı iletişim eylemlerinin kodlanmasında yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Paul Yoder ve çalışma arkadaşlarına çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Giriş	1
Yapılandırılmış İşlemler.....	1
Amaçlı İletişim İşlemleri.....	2
İşlem 1: Eksik Parça Sunumu.....	2
İşlem 2: Pantomim.....	2
İşlem 3: Oyuncak Torbası	4
İşlem 4: Rutin Bozma.....	4
İşlem 5: Uyuşmayan Nesne	5
İşlem 6: Sürpriz Nesne Sunumu	5
İşlem 7: Kavanoz.....	6
İşlem 8: Kurmalı Oyuncak	6
İşlem 9: Poster	7
İşlem 10: Kitap	8
Taklit İşlemleri	9
İşlem 11: Yapılandırılmış Nesneli Taklit	9
İşlem 12: Yapılandırılmış Motor Taklit	10
İşlem 13: Kendiliğinden Nesneli Taklit	10
İşlem 14: Kendiliğinden Motor Taklit	11
Nesneli Oyun İşlemleri.....	12
İşlem 15: Evcilik	12
İşlem 16: Doktorculuk.....	13
İşlemlerin Sunum Sırası	13
Söz Öncesi Becerilerin Kodlanması	14
Amaçlı İletişimin Kodlamasına Yönelik Genel Bilgiler.....	14
Temel Kavramlar.....	15

Amaçlı İletişim Kodlaması	20
İletişim İşlevlerinin Kodlanması	21
İletişim Eylemlerinin Kodlanması.....	22
Bakışların Kodlanması	22
Seslendirmelerin Kodlanması.....	24
Jestlerin Kodlanması	25
Sözcüklerin Kodlanması.....	28
Taklit Kodlaması	29
Nesneli Oyun Kodlaması.....	30
Ekler	
Ek A: Yapılandırılmış İşlemler Akış Şemaları.....	33
Ek B: Söz Öncesi Becerileri Kodlama Sayfası.....	51

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar, dil gelişiminde yaşadıkları gecikme veya yetersizliklerle karakterize olmasına rağmen, sözel dil işlevlerinde grup içi farklılıklar göstermektedirler. Öyle ki, OSB olan çocuklar arasında sözel dil becerileri normal gelişim gösteren çocuklara benzer olanlar bulunmakla birlikte işlevsel olarak sözel dili kazanamayan çocuklar da bulunmaktadır. OSB olan çocukların sözel dil performanslarının birbirinden çok büyük farklılık göstermesinin nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte söz öncesi becerilerde daha iyi olan çocukların ilerleyen yıllarda sözel dil gelişiminde, söz öncesi becerilerde gecikme veya yetersizlik yaşayan çocuklara oranla daha iyi olduğu bilinmektedir. Bu yüzden çocukların ilk sözcükleri beklenilmeden, sözel dil becerilerinin temelini oluşturan hatta daha önemlisi sözel dil becerilerini yordadığı belirlenen söz öncesi becerilerdeki gecikme veya yetersizliklerin belirlenerek erken dönemde uygun müdahalelerde bulunmanın ileride yaşanabilecek sözel dil sorunlarının azaltılmasında veya giderilmesinde etkili olacağı öne sürülmektedir. Araştırmalarca belirlenen söz öncesi beceriler arasında:

1. Amaçlı iletişim
2. Taklit
3. Nesneli oyun yer almaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında kazanılan söz öncesi becerilerde yaşanan gecikme veya yetersizliklerin belirlenmesinde, içerisinde yapılandırılmış gözlemlerin de yer aldığı farklı stratejiler kullanılmaktadır. Yapılandırılmış gözlemlerde, çocuklara farklı söz öncesi becerilerin ortaya çıkabileceği işlemler sunularak ilgili becerilerin ortaya çıkması ve gözlemlenmesi fırsatı sağlanmaktadır. Bu rehberde, amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyunu değerlendirmeye yönelik kullanılan gözleme dayalı yapılandırılmış işlemler ve bu becerilerin kodlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Yapılandırılmış İşlemler

Söz öncesi becerilerin değerlendirmesinde kullanılan yapılandırılmış işlemler *amaçlı iletişim*, *taklit* ve *nesneli oyun* olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Amaçlı İletişim İşlemleri

Amaçlı iletişimin değerlendirilmesinde çocuklara farklı iletişim işlevlerinin ve eylemlerinin ortaya çıkabileceği 10 işlem sunulmaktadır. Amaçlı iletişimi değerlendirmeye yönelik sunulan her bir işlem *belirli* bir iletişim işlevini veya eylemini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmış olmasına rağmen, hedeflenen iletişim işlevi veya eylemi dışında ortaya çıkan *bütün iletişim işlevleri ve eylemleri* değerlendirilmektedir.

İşlem 1: Eksik Parça Sunumu

Hedeflenen Beceriler: Ortak dikkat, jestler

Materyaller: Oyuncak bebek, kaşık ve kase

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Eksik parça sunumunda öncelikle belirtilen materyallerle oyun bağlamı oluşturulmaya çalışılır. Bu doğrultuda çocuğa oyuncak bebeğin karnı gösterilerek “[Çocuğun adı söylenerek], bak bu bebeğin karnı açılmış, bebeğe mama yedirelim” denildikten sonra kaseyi kaşıkla karıştırırken “Karıştır, karıştır” diyerek eylemi çocuğa açıklar. Daha sonra kaseden kaşıkla mama almış gibi yapıp “nam nam nam” diyerek bebeğe mama yedirmiş gibi yapar. Bu eylemleri sırasıyla 2-3 kez tekrarladıktan sonra “[Çocuğun adı söylenerek], sende bebeğe mama yedir” denilerek kase ve kaşık çocuğa verilir. Çocuk bebeğe birkaç kez mama yedirdikten sonra uygulamacı “Karıştır karıştır” diyerek çocuğun ilgisini, işaret ettiği kaseye yönlendirmeye çalışır ve bu esnada çocuğa gösterilmeden oyuncak bebeğin kafası çıkarılır. Daha sonra çocuğa “[Çocuğun adı söylenerek], hadi bebeğe mama yedir” denir ve herhangi bir yönlendirme yapılmadan yaklaşık 10 sn. sessizce beklenir. Bu süre içerisinde çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun cevaplanırken, çocuğun herhangi bir tepkide bulunmaması durumunda oyuncaklar ortamdan uzaklaştırılarak işlem sonlandırılır.

İşlem 2: Pandomim

Hedeflenen Beceriler: Sosyal etkileşim, pandomim jestler

Materyaller: Oyuncak bebek, yatak

Uygulama: Her işlem 1 kez sunulur.

Bu işlemde, çocuğa üç farklı pandomim jestinin ortaya çıkmasına yönelik işlemler sunulmaktadır. Öncelikle *uyuyormuş gibi yapma* jestinin değerlendirilmesi için ilgili materyallerle oyun kurulur. Bu bağlamda “[Çocuğun adı söylenerek], bebeğin uykusu gelmiş, hadi bebeği uyutalım” denilerek bebek yatağa yatırılıp üstü örtülür. Daha sonra ya çocuğun elinden tutularak çocukla beraber ya da uygulamacı tek başına bebeğin üzerine hafifçe vurup “Eee eee, pişş pişş” diyerek bebeği pırpışlar ve sus işareti eşliğinde “Şşş, bebek uyudu” denir. Bir sonraki adımda ise çocuğa bakılarak “[Çocuğun adı söylenerek], bebek nasıl uyuyor göster” diye sorulur. Çocuk 3-4 sn. içinde cevap vermezse aynı soru iki kez daha sorulur ve son olarak “Sen nasıl uyuyorsun göster” diye sorularak 3-4 sn. daha çocuğun cevap vermesi için beklenir. Bu süreçte çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanır. Çocuğun herhangi bir tepki vermemesi durumunda ise işlem sonlandırılır.

İkinci işlemde *ağlıyormuş gibi yapma* jesti değerlendirilmeye çalışılır ve bir önceki işlemde hemen sonra sunulur. Bu işlemde daha önceki işlemde yatakta uyuyan oyuncak bebek “Aaa bak bebek uyanmış!” denilerek yataktan kaldırılır ve uygulamacı oyuncak bebeği “Merhaba [Çocuğun adı söylenerek], oyun oynayalım mı?” diyerek konuşturur ve bebek elinden düşmüş gibi yaparak acıma belirten bir ses tonuyla “Aaa bebek düştü!”, bebeğin bacağına ovalayarak “Uf oldu, ağlıyor.” denir. Daha sonra çocuğa bakılarak “[Çocuğun adı söylenerek], bebek nasıl ağlıyor göster.” diye sorulur. Çocuk 3-4 sn. içinde cevap vermezse aynı soru iki kez daha sorulur ve son olarak “Sen nasıl ağlıyorsun göster.” diye sorularak 3-4 sn. daha çocuğun cevap vermesi için beklenir. Bu süre içerisinde çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanırken, çocuğun herhangi bir tepki vermemesi durumunda işlem sonlandırılır.

Son işlemde ise *el sallama jestinin* ortaya çıkması için uygun bağlam oluşturulur. İlgili işlemde uygulamacı önceden yere düşen oyuncak bebeği yüzü çocuğa dönük olacak şekilde havaya kaldırarak, havada konuşuyormuş gibi sallayıp “Bebek iyileşmiş, okula/eve gidiyor.

[Çocuğun adı söylenerek], bay bay.” denir. Çocuk 3-4 sn. içinde cevap vermezse iki kez daha oyuncak bebek sağa-sola sallanarak “[Çocuğun adı söylenerek], bay bay, hoşça kal.” denir ve 3-4 sn. beklenir. Bu süreçte çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun cevaplanırken çocuğun herhangi bir tepki vermemesi durumunda “Bebek gidiyor.” denilerek ortamdan uzaklaştırılıp işlem sonlandırılır.

İşlem 3: Oyuncak Torbası

Hedeflenen Beceriler: Davranış düzenleme, jestler

Materyaller: Kumaş torba, 4-5 adet oyuncak köpek

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Bu işlemde 4-5 adet oyuncak köpeğin içinde olduğu kumaş torba, çocuğun görebileceği fakat yetişemeyeceği yükseklikte tutulur ve coşkulu bir şekilde “[Çocuğun adı söylenerek] , Aaa bak! Burada neler varmış?” denilerek sallanır. Geçen 3-4 sn. içinde çocuk herhangi bir tepkide bulunmazsa tekrar köpeklerden biri torbadan çıkarılarak “Aa! Bak ne varmış? , Köpekler/hav hav varmış.” denilerek havada olan torba tekrar sallanır ve yaklaşık 10 sn. beklenir. Bu süre içerisinde çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanırken, çocuğun herhangi bir tepki vermemesi durumunda işlem sonlandırılarak diğer işlemlere geçilir.

İşlem 4: Rutin Bozma

Hedeflenen Beceriler: Davranış düzenleme, jestler

Materyaller: Kumaş torba, 4-5 tane oyuncak köpek ve köfte

Uygulama: Her işlem 1 kez sunulur.

Bu işlemde köpeklerin olduğu kumaş torba açılır ve oyuncak köfte torbadan çıkarılarak “Bak köfte/et.” denilerek masanın bir başına yerleştirilir. Daha sonra torbadan bir köpek çıkarılıp heyecanlı bir şekilde burada “Köpekler/havhavlar var.”, “Köfte/et yemek istiyorlar.” denildikten sonra “hav hav hav” sesleri eşliğinde oyuncak köpekler köftenin olduğu yöne hareket ettirilerek köftenin etrafına yerleştirilir. Aynı işlemler rutin oluşturmak için 3-4 köpekten daha tekrarlanır. Rutin oluşturulduktan sonra bir oyuncak köpek bir iki kez

”Hav hav” denerek hareket ettirilip durdurulur ve yaklaşık 10 sn. beklenir. Bu esnada çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanırken, herhangi bir tepki vermemesi durumunda ise oyuncak köpek köftenin etrafına yerleştirilir ve bir sonraki işleme geçilir.

İşlem 5: Uyuşmayan Nesne

Hedeflenen Beceriler: Ortak dikkat, jestler

Materyaller: Kumaş torba, 4-5 adet oyuncak köpek, köfte ve fincan

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Bu işlem genellikle dördüncü işlem olan rutin bozma işleminden hemen sonra gerçekleştirilir. 4-5 köpekle rutin oluşturulduktan sonra fincan “hav hav” sesi çıkarılarak masada birkaç kez hareket ettirildikten sonra durdurularak yaklaşık 10 sn. çocuğun amaçlı iletişim başlatması için beklenir. Çocuğun bu sürede *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanırken, çocuğun herhangi bir tepki vermemesi durumunda işlem sonlandırılır.

İşlem 6: Sürpriz Nesne Sunumu

Hedeflenen Beceriler: Ortak dikkat, jestler

Materyaller: Sesli, ışıklı ve hareket eden robot

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Sürpriz nesne sunumu işleminde çocukla oyun oynanırken (genelde oyun değerlendirmesinin sonunda) robot çocuğun ulaşamayacağı ancak görebileceği bir yerde aniden çalıştırılır. Robot çalıştığı sürece sessiz kalınarak çocuk tarafından yaklaşık 15 sn. içinde *kendiliğinden* başlatılan amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanır. Çocuğun herhangi bir tepki vermemesi durumunda ise çocuğun robotla bir süre oynamasına izin verilerek bir sonraki işleme geçilir. Çocuğun robottan korkması durumunda robot durdurulur ve işlem bir kez daha tekrarlanmaz.

Mevcut çalışma kapsamında sürpriz nesne sunumu işlemi, oyun bağlamında çekilen ebeveyn-çocuk etkileşiminin sonunda gerçekleştirilmiştir.

İşlem 7: Kavanoz

Hedeflenen Beceriler: Davranış düzenleme, jestler

Materyaller: Yaklaşık 15 cm boyunda çevirmeli şeffaf plastik kavanoz, mekanik kurmalı oyuncak ve çocuğun sevdiği yiyecek

Uygulama: İşlem 2 kez sunulur.

Kavanoz işleminde öncelikle uygulamacı şeffaf plastik kavanozu çocuğun gözleri önünde açarak içindeki kurmalı oyuncakı masada yaklaşık 3-4 sn. çalıştırır. Daha sonra kurmalı oyuncakı tekrar kavanozun içine koyarak kapağını çocuğun açamayacağı şekilde sıkıca kapatıp, çocuğun dikkatini çekmek için salladıktan sonra çocuğun önüne koyar ve yaklaşık 10 sn. bekler. Çocuğun bu süre esnasında *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun şekilde cevaplanır. Eğer çocuk bu süre içerisinde herhangi bir amaçlı iletişim gerçekleştirmezse, uygulamacı kavanozu açarak çocuğun oyuncakla belirli bir süre oynamasına izin verip oyuncakı kaldırır.

Bu işlemin ikinci sunumunda ise uygulamacı, çocuğun sevdiği bir yiyeceği öncelikle çocuğa yemesi için verir, daha sonra çocuğun gözleri önünde sevdiği yiyecekten bir tane veya bir miktar kapağı sıkıca kapatılmış kavanoza koyup çocuğun dikkatini çekmek için salladıktan sonra çocuğun önüne koyar. Yaklaşık 10 sn. içinde çocuğun yiyeceği istemesi durumunda kavanoz açılarak yiyecek verilir. Çocuğun yiyeceği istememesi durumunda ise kavanoz kaldırılarak işlem sonlandırılır.

İşlem 8: Kurmalı Oyuncak

Hedeflenen Beceriler: Ortak dikkat başlatma, davranış düzenleme, üçlü bakış

Materyaller: 3 tane mekanik kurmalı oyuncak ve 3 tane elle çalıştırılan oyuncak

Uygulama: Her oyuncak 2 kez sunulur.

Kurmalı oyuncak işleminde üç tane mekanik kurmalı oyuncak ve biri balon olmak üzere üç tane elle çalıştırılan oyuncaktan her biri iki kez çocuğa sunulur. Her sunumda uygulamacı oyuncuğu çocuğun yetişemeyeceği konumda yaklaşık 4-5 sn. çalıştırır. Belirtilen bu sürenin çocuğun oyuncuğa ilgisini kaybetmemesi için çok uzun olmamasına özellikle dikkat edilmelidir. Uygulamacı, oyuncak çalışırken çocuğun ortak dikkat başlatmasına izin vermek için sessiz fakat dikkatli olur. Çocuk, oyuncak ve uygulamacı arasında üçlü bakış yapma şeklinde ortak dikkat başlatırsa uygulamacı doğal fakat belirgin yanıtlar (ör. gülererek ve başını sallayarak veya “Hıhı”, “Evet, gördüm” gibi) verir. Çocuk nesneyi almak için iletişim başlatabilir, bu durumda uygulamacı nesneyi çocuğa yaklaştırır ve belli bir süre oynamasına izin verir. Eğer oyuncak durur ve çocuk oyuncak için herhangi bir iletişim başlatmazsa uygulamacı oyuncuğu ikinci kez çalıştırır ve yukarıda bahsedilen süreci bir kez daha tekrarlar.

Bu işlem içerisinde yer alan balonun sunumunda ise balon şişirildikten sonra çocuğun önünde ancak yetişemeyeceği şekilde tutularak çok tiz ses çıkarmadan balonun içindeki havanın bir kısmı yavaşça çıkarılır ve daha sonra balonun ağzı sıkıca kapatılarak hava çıkması engellenir. Balondan hava çıkarken ve balonun ağzı kapalıyken çocuğun kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemleri uygulamacı tarafından uygun şekilde cevaplanır. Çocuğun balonu istemesi halinde aynı renk, kullanılmamış bir balon verilir ve çocuğun tek başına şişirmesine izin verilir. Çocuğun balondan korkması durumunda balonun sunumu hemen durdurulur ve tekrarlanmaz.

Kurmalı oyuncak işleminde her bir oyuncak sunumu iki kez gerçekleştirilir. Eğer çocuk herhangi bir oyuncuğa özel bir ilgi gösterirse en fazla iki kez daha çalıştırılır ve “Daha sonra tekrar oynarız.” denilerek kaldırılır. İlk iki sunumdan sonraki denemeler değerlendirmeye alınmaz.

İşlem 9: Poster

Hedeflenen Beceriler: Ortak dikkati yanıtlama, uzaksal işaret takibi

Materyaller: Duvarda asılı dört poster

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur ve 4 farklı hedef nokta işaret edilir.

Bu işlem genellikle çocukla sosyal etkileşime de geçilen kendiliğinden motor taklit işlemlerinden (bk. İşlem 14) hemen sonra sunulur. Uygulamacı denemelere başlamadan önce

çocuğa ismi ile hitap ederek, masaya tıklatarak veya hafifçe çocuğa dokunduktan sonra kendi burnuna dokunarak çocuğun kendisine bakmasını sağlar. Denemenin başlatılması için bu uygulamanın yapılması gerekmektedir. Uygulamacı, çocuğun ilgisini kendine çektikten sonra çocuğun ismini söylerken, sırasıyla duvardaki posterlere bakar ve işaret eder. Çocuğun sağında, solunda, sağ arkasında ve sol arkasında olmak üzere dört adet poster bulunmaktadır. Uygulamacı sırasıyla çocuğun dikkatini kendi sağındaki, solundaki, sağ arkasındaki ve sol arkasındaki postere yönlendirmeye çalışır.

Bütün denemelerde uygulamacı çocuğun dikkatini çektikten sonra tüm vücudunu döndürür (sadece kafası veya kolu değil) ve işaret ederek çocuğu görsel olarak postere yönlendirir. İşaret etme denemelerinde uygulamacı çocuğun ismini üç kez giderek artan bir vurgu ile söyler (örn. “Ahmet, Ahmet!, AHMET!!” gibi) ve üçüncü kez ismini söyleyip bekledikten sonraya kadar çocuğa tekrar geri dönmez. Çocuğun ismini her söyledikten sonra yaklaşık 2 sn. beklenmektedir. Bu nedenle, her bir işaret etme yaklaşık 6 sn. sürmektedir. Bu kadar süre beklemenin gerekçesi kendilerine sunulan sosyal bilgileri işlemede olgunlaşmamış çocuklara cevap vermeleri için yeterince süre sağlanmasıdır. Son olarak, sağ ve sol arka denemelerinde uygulamacı, çocuğun arkasında ilginç bir şey görmüş gibi hafifçe sola ve sağa doğru eğilmelidir. Ancak uygulamacının işaret parmağı her zaman çocuğun en az iki metre önünde olmalıdır. Her denemeden sonra test edilen hedefle ilgili çocuğa gördüğü poster hakkında bilgi (ör. “Balina”, “Pepe’yi görüyor musun?” gibi) verilmelidir.

İşlem 10: Kitap

Hedef Davranışlar: Ortak dikkat başlatma ve yanıtlama, jestler, yakınsal işaret takibi

Materyal: Resimli kitap

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Bu işlemde sayfalarında birkaç belirgin resim olan kitap açılarak çocuğun ulaşabileceği konumda masaya konulur. Daha sonra uygulamacı, çocuğa “Ne görüyorsun?” diye sorarak 20 sn. kitapta gördüklerini açıklaması için bekler. Eğer çocuk kendiliğinden resimleri işaret ederse uygulamacı doğal ve kısa bir şekilde (ör. “Evet görüyorum ” gibi) cevaplar. Geçen 20 sn. sonra uygulamacı, çocuğun işaret edip etmediğine bakmaksızın kitaptaki resimleri işaretlemeye başlamalıdır. Uygulamacı belirgin uzaklıktaki her bir resim için kullandığı işaret etme jestini resme vurmadan veya dokunmadan altı kez tekrarlar. Yalnız

kitabın sol tarafındaki resmi işaret ederken çocuğun ismi söylenebilir. Daha sonra aynı sayfadaki fakat kitabın sağ tarafındaki resim işaret edilir. Eğer çocuk kitabı veya kitaba katılımı reddederse kitap işlemi daha sonra bir kez daha sunulur.

Taklit İşlemleri

Taklit değerlendirmesinde; çocukların yapılandırılmış, kendiliğinden nesnel ve motor taklit becerileri farklı işlemlerle değerlendirilmektedir. Bu işlemlerde taklit becerilerinin yanı sıra çocuklar tarafından *başlatılan amaçlı iletişim eylemleri ve işlevleri* de değerlendirilmektedir.

İşlem 11: Yapılandırılmış Nesnel Taklit

Hedef Davranışlar: Yapılandırılmış nesnel taklit becerileri

Materyaller: Şeffaf poşet, kalem, oyuncak uçak, oyuncak telefon, oyuncak mısır, lego, oyuncak koyun

Uygulama: Her işlem 3 kez sunulur.

Yapılandırılmış nesnel taklit işlemlerinde çocuktan uçağı uçurma, koyunu masa üzerinde yürütme, telefonu kulağına götürme işlemlerinde *nesnelikle anlamlı*; kalemi uçurma, legoyu masa üzerinde yürütme, oyuncak mısırı kulağına götürme işlemlerinde ise *nesnelikle anlamsız* eylemleri taklit etmesi beklenir. Bu amaçla içerisinde bahsedilen materyallerin bulunduğu şeffaf poşet sallanarak “Aaa! Bak burada neler var?” denir ve çocuğun ilgisi oyuncak poşetine çekilmeye çalışılır. Çocuğun ilgisi çekildikten sonra poşetin ağzı hafif açık şekilde çocuğı uzatılarak rastgele bir nesne almasına izin verilir. Daha sonra çocuğı “Şimdi bana bak ve benim gibi yap.” denilerek nesnelikle ilgili eylemlere model olunur. Model olunan eylemler “pam pam pam, hop, hop” gibi seslendirmelerle desteklenir. Model olunmadan önce “[Çocuğun adı söylenerek], böyle yap.”, “[Çocuğun adı söylenerek], izle.” denilerek çocuğun dikkati eyleme çekilmeye çalışılır. Model olunduktan sonra da “[Çocuğun adı söylenerek], sen de yap.” veya “[Çocuğun adı söylenerek], sıra sende.” denilerek çocuğun eylemi yapması için 3-4 sn. beklenir. Çocuk eylemi yetişkinin yaptığı biçimde tekrarlarsa taklit geçerli sayılır ve sonraki eyleme geçilir. Eğer çocuk eylemi kısmen yapar veya hiç yapamazsa en fazla 2 deneme daha yapılır.

İşlem 12: Yapılandırılmış Motor Taklit

Hedef Davranışlar: Yapılandırılmış motor taklit becerileri

Materyaller: Herhangi bir nesne yok

Uygulama: Her işlem 3 kez sunulur.

Bu işlemde sunulan taklitlerden üçü; çocuğun ellerini masaya vurma, iki eli ile yumruk açıp kapama, masada parmaklarını yürütme eylemlerini içeren *bedensel motor* taklitler; diğer üçü ise üfleme, dilini çıkarıp sağa sola oynatma ve ağızı tekrarlı açıp kapatma eylemlerini içeren *oral motor* taklitlerdir. Bu işlemde yapılandırılmış nesnel taklitlerde olduğu gibi “Şimdi bana bak ve benim gibi yap.” denip herhangi bir motor eyleme model olunur. Model olmadan önce “[Çocuğun adı söylenerek], böyle yap”, “[Çocuğun adı söylenerek], beni izle” denilerek çocuğun dikkati eyleme çekilmeye çalışılır. Model olunduktan sonra da “[Çocuğun adı söylenerek], sen de yap” veya “[Çocuğun adı söylenerek], sıra sende” denilerek çocuğun eylemi yapması için 3-4 sn. beklenir. Çocuk eylemi yetişkinin yaptığı biçimde tekrarlıysa taklit geçerli sayılır ve sonraki eyleme geçilir. Eğer kısmen yapar veya hiç yapamazsa en fazla 2 deneme daha yapılır.

İşlem 13: Kendiliğinden Nesnel Taklit

Hedef Davranışlar: Kendiliğinden nesnel taklit becerileri

Materyaller: Oyuncak ocak, iki tane oyuncak tava, iki tane oyuncak sosise, iki tane oyuncak fincan

Uygulama: Her işlem 3 kez sunulur.

Bu işlemde çocuğa nesnelere yapılan eylemleri kendiliğinden taklit etmesi için üç işlem sunulmaktadır. Öncelikle ocak, iki tava ve sosise çıkarılarak “Bu senin tava bu benim tava.” ve “Bu senin sosisen bu benim sosisim.” denilerek oyuncaklar paylaşılır ve ocak çocuğun yetişebileceği şekilde masaya konular. Daha sonra uygulamacı karnını gösterirken “[Çocuğun adı söylenerek], benim karnım çok acıktı.” sosise gösterip “Sosis yemek istiyorum.” diyerek kendi sosisini tavasının içine koyar. Ocağın üstünde “[Çocuğun adı söylenerek], fışşş” diyerek 3-4 sn. sosise pişirmiş gibi yaptıktan sonra kendi tavasını ocağın üstünden alıp yaklaşık 3-4 sn. çocuğun eylemi *kendiliğinden* taklit etmesi için beklenir. Çocuk

eylemi yetişkinin yaptığı biçimde tekrarlar ise taklit geçerli sayılır ve sonraki eyleme geçilir. Eğer kısmen yapar veya hiç yapamazsa en fazla 2 deneme daha yapılır.

İkinci işlemde, tava ve ocak kaldırıldıktan sonra uygulamacı oyuncak sosisin birini alıp “[Çocuğun adı söylenerek], nam nam nam” diyerek 3-4 sn. yermiş gibi yapar ve yaklaşık 3-4 sn. çocuğun eylemi *kendiliğinden* taklit etmesi için beklenir. Çocuk eylemi yetişkinin yaptığı biçimde tekrarlar ise taklit geçerli sayılır ve sonraki eyleme geçilir. Eğer kısmen yapar veya hiç yapamazsa en fazla 2 deneme daha yapılır.

Son işlemde ise bütün materyaller kaldırılır ve iki fincan masanın üstüne konulur. Daha sonra uygulamacı masadaki bardaklardan birini alarak “[Çocuğun adı söylenerek], hüüppp” diyerek 3-4 sn. su içermiş gibi yapar ve yaklaşık 3-4 sn. çocuğun eylemi *kendiliğinden* taklit etmesi için bekler. Çocuk eylemi yetişkinin yaptığı biçimde tekrarlar ise taklit geçerli sayılır ve sonraki eyleme geçilir. Eğer kısmen yapar veya hiç yapamazsa en fazla 2 deneme daha yapılır.

İşlem 14: Kendiliğinden Motor Taklit

Hedef Davranışlar: Kendiliğinden motor taklit becerileri

Materyaller: Herhangi bir nesne yok

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Bu işlemde uygulamacı “Hadi gel seninle şarkı söyleyelim.” diyerek çocuğun ilgisini kendine çektikten sonra “Tin tin tini mini hanım” adlı çocuk şarkısını söyleyerek çocuktan *vücudunu iki yana sallama, ellerini masaya vurma ve alkışlama* eylemlerini kendiliğinden taklit etmesi beklenir. Çocuğun elleri masada uygulamacının elleri de çocuğun elleri üzerinde olacak şekilde uygulamacı vücudunu iki yana sallayarak 20 sn. sallanma eylemi eşliğinde şarkı söylemeye devam eder ve 3-4 sn. çocuğun sallanma eylemini *kendiliğinden* taklit etmesi için bekler. Bu süre sonunda çocuğun taklit edip etmemesine bakılmaksızın uygulamacı iki elini masaya vurarak 20 sn. daha şarkı söylemeye devam eder ve tekrar 3-4 sn. çocuğun *kendiliğinden* ellerini masaya vurma eylemini taklit etmesi için bekler. Yine bu sürenin sonunda çocuğun taklit edip etmemesine bakılmaksızın 20 sn. daha alkışlayarak şarkıyı söyledikten sonra çocuğun taklit etmesini 3-4 sn. daha bekleyerek şarkıyı sonlandırır.

Nesneli Oyun İşlemleri

Nesneli oyunun değerlendirilmesi iki farklı oyun bağlamında gerçekleştirilir. Oyun bağlamlarının birinde evcilik seti diğerinde doktor seti çocuğa sunularak *kendiliğinden* ortaya çıkan oyun eylemleri değerlendirilir. Ayrıca oyun değerlendirmeleri esnasında çocuk tarafından *başlatılan amaçlı iletişim eylemleri ve işlevleri* de değerlendirilmektedir.

İşlem 15: Evcilik

Hedef Davranışlar: Nesne katılımı, oyun eylemi, kategorisi ve düzeyi

Materyaller: İçerisinde çatal, kaşık, bıçak, tabak, tencere, ocak, bardak/fincan, sürahi/çaydanlık, kes-oyna yiyecekler, oyuncak bebek ve mama sandalyesi/yatak bulunan evcilik seti

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Evcilik işleminde evcilik setine ait tüm oyuncaklar masaya çocuğun ulaşabileceği şekilde konular ve “[Çocuğun adı söylenerek], bu oyuncaklarla oynayabilirsin.” denilerek yaklaşık 2-3 dk. çocuğun kendiliğinden başlattığı oyun eylemleri gözlemlenir. Eğer çocuk farklı oyun eylemleri sergilerse bu süre yaklaşık 4-5 dakikaya kadar uzatılabilir. Ancak ipuçlarına rağmen takıntılı davranışlar sergiler veya oyuncaklara hiç katılım göstermezse 2-3 dk. beklenilmeden işlem sonlandırılır.

Uygulamacı, işlem süresince çocuğun oyun eylemlerini değiştirebilecek veya yönlendirebilecek herhangi bir ipucu veya yönerge vermekten kaçınmalıdır. Çocuk tarafından uygulamacıya yönelik başlatılan oyun ve amaçlı iletişim eylemleri ise “gördüm”, çok güzel”, “devam et” gibi tarafsız ifadelerle yanıtlanır.

Çocuğun oyuncaklara ilgi göstermediği veya sadece bir, iki oyuncakla oynadığı durumlarda ya oyuncakların yerleri değiştirilerek ya da oyuncaklar çocuğa daha da yakınlaştırılarak çevresel ipuçları verilir. Bunun dışında “Aaa bak burada neler varmış!” ya da “Bu oyuncakların hepsiyle oynayabilirsin.” gibi sözel ipuçları kullanılarak çocuğun ilgisi diğer oyuncaklara çekilmeye çalışılır. Planlanan süre dolduktan sonra “Şimdi başka oyuncaklar gelecek.” denilerek oyuncaklar toplanır ve işlem sonlandırılır.

İşlem 16: Doktorculuk

Hedef Davranışlar: Nesne katılımı, oyun eylemi, kategorisi ve düzeyi

Materyaller: İçerisinde bebek, steteskop, tansiyon aleti, termometre, ilaç kutusu, ayna, refleks çekici, gözlük, şırınga, kulak bakacağı bulunan doktor seti

Uygulama: İşlem 1 kez sunulur.

Bu işlemde uygulanan süreç evcilik işlemindeki süreçle aynıdır (bk. İşlem 15: Evcilik).

Söz öncesi becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yapılandırılmış işlemlere ait akış şemaları Ek A'da yer almaktadır.

İşlemlerin Sunum Sırası

İşlemlerin sunumu ile ilgili belli bir sıralama olmasına rağmen çocuğun gerçek performansını belirlemek amacıyla çocuk tarafından başlatılan iletişim işlevlerine yönelik yanıtlayıcı olunmalıdır. Bu yüzden birçok durumda, çocukla iletişim kurmak için çocuğun ilgisi izlenerek işlemlerin sunum sıralamasında değişiklik yapılabilir. Özellikle değerlendirmenin başladığı ilk dakikalarda çocukla uyum sağlamak için işlemlerin sunum sıralamasında çocuğun ilgisi daha çok dikkate alınmaktadır. İşlemlerin olası sunum sıralaması aşağıdaki gibidir.

1. Evcilik
2. Eksik Parça Sunumu
3. Pantomim
4. Oyuncak Torbası
5. Rutin Bozma
6. Uyuşmayan Nesne
7. Kendiliğinden Nesneli Taklit
8. Kavanoz
9. Yapılandırılmış Nesneli Taklit
10. Yapılandırılmış Motor Taklit
11. Kurmalı Oyuncak

- 12. Kendiliğinden Motor Taklit
- 13. Poster
- 14. Doktorculuk
- 15. Sürpriz Nesne Sunumu
- 16. Kitap

Söz Öncesi Becerilerin Kodlanması

Kodlamalar her bir çocuk için yaklaşık 25-30 dk. süren video kayıtlar üzerinden yapılmaktadır. Kodlama temelde çocuğa sunulan 16 işlem *süresince* ortaya çıkan amaçlı iletişim, taklit ve nesneli oyuna ilişkin davranışların *sıklığını* kaydetmeye yönelik gerçekleştirilmektedir. Davranışların güvenilebilir bir şekilde kodlanabilmesi için temel kavramların işlevsel tanımları aşağıda verilmektedir.

İşlevsel olarak tanımı yapılmış davranışların kodlama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada sunulan işlemlerin hangi *zaman aralıklarında* gerçekleştiği belirlenmektedir. Her işlemin zaman aralığı, ilgili bağlamın başlamasından diğer bağlamın veya planlanmamış aralıkların başlamasına kadar sürmektedir. İşlemlerin zaman aralıkları belirlendikten sonra ikinci aşamada bütün zaman aralıkları izlenerek mevcut aralıkta gözlemlenen *bütün hedef davranışlar* kodlanmaktadır. Ancak bazen kamera görüntüsü veya diğer sebeplerden dolayı hedef davranışlar hakkında karar vermek kolay olmamaktadır. Bu yüzden belirgin olmayan herhangi bir davranış kodlanmamalıdır.

Amaçlı İletişimin Kodlamasına Yönelik Genel Bilgiler

Amaçlı iletişim işlemlerinin yanı sıra taklit ve nesneli oyun işlemleri de dahil olmak üzere 16 işleme ait zaman aralıkları boyunca çocuğun *kendiliğinden* başlattığı amaçlı iletişim eylemleri kodlanmaktadır. Özellikle amaçlı iletişim işlemlerinde oluşturulan bağlamlarda temel olarak ortaya çıkarılmak istenen bir iletişim işlevi ve eylemi olmakla beraber, çocuğun başlattığı bütün *iletişim işlevleri* ve *eylemleri* kodlanmaktadır. Örneğin uyuşmayan parça sunumu işleminde her ne kadar yorumlama amaçlı bir jest çıkması beklense de ortaya çıkabilecek olan davranış düzenleme amaçlı jestler veya seslendirmeler de kodlanmaktadır. Ayrıca yine taklit işlemlerinde öncelikle taklit becerileri değerlendirilse de çocuğun taklit yapmak istemeyerek nesneyi *kendiliğinden* uygulamacıya vermesi amaçlı iletişim olarak kodlanmaktadır.

Kodlamalarda, amaçlı iletişimin göstergesi olarak genelde yetiştirilme dikkatin temel göstergesi olan *yetiştirilme yüzüne bakma* ölçütü aranmakla beraber çocuğun hedef odaklı olduğunu gösteren ısrarcı olma veya yanıt bekleme ölçütleri de dikkate alınmaktadır. Başka bir deyişle bakışın olmadığı eylemlerde, amaçlılığın belirlenmesinde çocuğun ısrarcı olup olmadığına veya yetiştirilmeden yanıt bekleyip beklemediğine bakılmaktadır.

Birden fazla iletişim eyleminin aynı anda sergilendiği durumlarda bu davranışlar daha karmaşık davranışlar olarak ele alındığından ayrı ayrı değil tek bir davranış olarak kodlanmaktadır. Örneğin nesneyi uygulamacıya verirken seslendirme yapan çocuğun iletişim eylemi *jest+seslendirme* birleşimi olarak kodlanmaktadır.

Bazen kamera açısı ve planlanmayan durumların ortaya çıkması gibi sebeplerden dolayı çocuğun davranışlarının iletişim eyleminin ölçütlerini karşılayıp karşılamadığına dair karar vermek zorlaşmaktadır. Böyle durumlarda görüntü üç kez normal hızında izlenir. Eğer üç kez izleme sonunda çocuğun davranışının iletişim eylemi olup olmadığına veya özellikle *yetiştirilme dikkat* veya *koordineli dikkat* gerektiren iletişim eylemlerinin oluşumunda uygulamacının potansiyel ve araya giren davranışlarının etkili olup olmadığına karar verilemiyorsa görüntü yavaşlatılıp kulaklıkla dinlenerek en fazla iki kez daha izlenebilir. Ancak beş kez izlemeden sonra halen karar verilemiyorsa davranış iletişim eylemi olarak kodlanamaz.

Temel Kavramlar

Amaçlı iletişim kodlamasında *yetiştirilme dikkat*, *nesneye/olaya dikkat*, *koordineli dikkat* ve *araya giren ve potansiyel olarak etkili yetiştirilme davranışları* kavramları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yüzden amaçlı iletişim kodlamalarına geçilmeden önce bu kavramların tanımlanmasının hem bölümün anlaşılabilirliğini hem de kodlamadaki güvenilirliği artıracığı düşünülmektedir.

Yetiştirilme dikkat. Yetiştirilme yüzüne bakma, bir soruya ısrarcı cevap verme veya tam yapılmış sözel taklit yetiştirilme dikkatin göstergeleridir.

Yetiştirilme yüzüne bakma, yetiştirilme yüzüne bakılması durumudur. Çocuğun yetiştirilme yüzüne bakıp bakmadığına karar verirken çocuğun göz ve yüz/burun yönü takip edilir. Eğer çocuğun yetiştirilme baktığı konusunda şüpheler varsa veya çocuğun bakışları yetiştirilme yöneltmiş ancak yetiştirilme ekranda görünmüyorsa kodlama yapılmaz. Yetiştirilme

yöneltmiş bakışın, yetişkinin yüzünün ekranda olmadan kodlanabilmesi için yetişkinin vücudunun bir kısmının ekranda olması gerekmektedir. Böylece kodlayıcı bu vücut kısmına bakarak yetişkinin yüzünün nerede olduğu hakkında yorum yapabilir.

Yetişkinin sorusuna tam ve doğru verilen cevaplar, yetişkine dikkatin bir diğer göstergesidir. Çocuğun iletişim eylemlerinin anlamı, soruyu tamamen cevaplamak için yeterince belirgin olmalıdır çünkü kısmen veya yanlış verilmiş cevaplar yetişkine dikkat olarak değerlendirilmemektedir. Yetişkine yeterli bilgi sağladığı sürece çocuk cevapları sözel veya sözel olmayan iletişim yoluyla verebilir.

Yetişkinin sorusuna tam ve doğru verilen cevap örnekleri:

Yetişkin: “Ne ile oynamak istiyorsun?” Çocuk: “Top” der.

Yetişkin: “Ne ile oynamak istiyorsun?” Çocuk: Topu işaret eder.

Yetişkinin sorusuna tam ve doğru cevap verilmeyen örnekler:

Yetişkin: “Ne ile oynamak istiyorsun?” Çocuk: “Bunlar” der.

Yetişkin: “Ne ile oynamak istiyorsun?” Çocuk: Bir grup oyuncakı işaret eder, yetişkin çocuğun hangi oyuncakla oynamak istediğine karar veremez.

Yetişkine dikkatin son göstergesi olan yetişkin sözcüsünün anında ve tam (veya kısmî) taklidinde, yetişkin modele dikkat gerekliken nesneye dikkat gerekmemektedir. Çocuğun sözcüsünün taklit olarak değerlendirilmesi için aynı ifadenin geçtiği yetişkin sözcüsünden hemen sonra (yaklaşık 3 sn. içinde) kullanmış olması gerekmektedir. Yetişkinden sonra 3 sn. içinde kullanılan ifadenin yetişkin sözcüğünün fonetik ve göndergesel özelliklerini karşılamasından dolayı taklit olmadığına dair herhangi bir şüphe yoktur. Zaman dışında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise çocuğun yetişkinin sözcüsüne yeni sözcükler eklemekten ifade etmesi gerekliliğidir. Buna karşın çocuğun sözcüleri yetişkinin sözcülerinin tamamı yerine bir *kısmını* içerebilir.

Nesneye/olaya dikkat. Çocuğun nesneye/olaya dikkati, nesneye bakması veya bilerek hareket ettirmesi durumunda gerçekleşir. Nesneye bakma veya hareket ettirme olmaksızın sadece dokunma, tutma veya nesnelere bir araya getirme nesneye nitelikli dikkat olarak değerlendirilmemektedir. Çocuğun nesneye dikkatinin belirlenebilmesi için nesnenin ekranda

görünmesi gerekmektedir. Ancak çocuğun iletişim eyleminden önce veya sonra nesnenin varlığı uygulamacı tarafından doğrulanırsa, nesne ekranda olmasa bile çocuğun nesneye dikkati değerlendirilmektedir. Ayrıca *işitsel olaylarda* çocuğun *işitsel* bir olaya katıldığına dair kanıt sunması ve etkin bir şekilde sesin kaynağını araştırması gerekmektedir. Sosyal olarak anlamlı veya tekrarlayan eylemler (ör. parmakları yürütme, gıdıklamak, el ve parmak hareketleri içeren şarkılar gibi) de çocuğun yüzüne yakın olmadığı sürece bir *olay* olarak dikkate alınmaktadır.

Koordineli dikkat. Bu beceri nesneyi yetiškine verme örneğinde olduğu gibi aynı anda veya bakışları nesneden kişiye değiştirmedeki gibi sıralı olarak ortaya çıkabilir. Genellikle nesneye dikkatten sonra 3 sn. içinde kişiye dikkatteki gibi sıralı bir şekilde ortaya çıkar. Nesneye ve kişiye yöneltilen dikkatin sırası önemli değildir. Çocuk, hem bir nesne veya olaya hem de kişiye bakmak için bakışlarını değiştirirse, bu bakış değişimleri 3 sn. içinde gerçekleşmelidir. Amaçlı bir eylem olarak değerlendirmek için, yetiškine yönelik bir jest ve dikkat, 3 sn. içinde gerçekleşmeli ve bu iki bileşen, bir gürültü veya yetişkin davranışı gibi araya giren bir uyarın ile ayrılmamalıdır. Örneğin önce yetiškine yönelik bir dikkati varsa bu dikkatin yetişkinin davranışlarından kaynaklı olup olmadığı önemli değildir. Öte yandan yetiškine yönelik dikkat bir iletişim eyleminin tamamlayıcısı ve yetişkin kaynaklı ise bu davranış iletişim eylemi olarak kodlanamaz.

Olumlu örnek:

Çocuk, yetiškine baktıktan sonra bakışlarını bağımsız olarak oyuncak file yönlendiriyor ve 3 sn. içinde seslendirme yapıyor. Bu bakış değişikliği koordineli olarak dikkate alınır ve seslendirme iletişim eylemi olarak kodlanır.

Olumsuz Örnek:

Çocuk oyuncak fil ile oynarken seslendirme yapıyor. Uygulamacı bu esnada çocuğa doğru eğiliyor ve daha sonra çocuk yetiškine bakıyor. Yetiřkinin çocuğa yönelik davranışları çocuğun yetiškine bakmasına neden olduğu için bu bakış değişikliği koordineli olarak değerlendirilmez ve çocuğun seslendirmesi iletişim eylemi olarak kodlanmaz.

Araya giren ve potansiyel olarak etkili yetişkin davranışları. Bazen yetişkin davranışları, iletişim eylemi olarak kodlanabilecek çocuk davranışlarını yarıda kesebilir veya potansiyel olarak etkileyebilir. Bu araya giren ve potansiyel olarak etkili olan yetişkin

davranışları iki veya daha fazla davranışsal bileşenden oluşan iletişim eylemleriyle (a) yetişkine dikkat ile birleşen geleneksel jest ve (b) koordineli dikkat ile gerçekleşen gösterici jest veya sözcüğe benzer olmayan seslendirmelerle yakından ilişkilidir. “Koordine etme” veya “birleştirme” kavramları, daha önce de bahsedildiği gibi çocuğun davranışlarını sıralı olarak kendiliğinden birleştirmesi anlamına gelmektedir. Bu tarz iletişim eylemlerinde çocuğun her biri ayrı olan davranışsal bileşenleri en fazla 3 sn. içinde birleştirmesi gerekmektedir. Ancak bazı durumlarda birleştirme esnasında ortaya çıkan bazı yetişkin davranışları ilgili davranışları potansiyel olarak etkileyebilir ve araya girebilir. Bu gibi örneklerde çocuğun iletişim eylemi olarak kodlanabilecek davranışsal bileşenlerin hepsini yetişkin davranışı olmadan bir araya getirebileceğinden veya koordine edebileceğinden emin olamayız. Bu yüzden yetişkin davranışlarının hem araya girdiği hem de potansiyel olarak etkilediği çocuk davranışları iletişim eylemi olarak değerlendirilmemektedir.

Aşağıda iletişim eylemi olarak kodlanabilecek bir veya daha fazla davranışsal bileşen arasına giren ve potansiyel olarak etkileyen yetişkin davranışlarının listesi yer almaktadır.

1. Baş/vücut ile yapılan bütün hareketler (ör. oturaktan kalkmak, bir şey almak, kafayı hareket ettirmek, omuzları hareket ettirmek, kolları kaldırmak).
2. Ses veya sözel iletişim eylemleri.
3. İlgili nesneyi özellikle çocuğun görüş alanı içinde veya yüzün yakınında gezdirmeye. Eğer yetişkinin yüzüne yakın bir nesne varsa çocuğun yetişkinin yüzüne mi yoksa nesneye mi baktığı belli olmaz. O yüzden bu durumlarda ne yetişkine ne de nesneye yönelik bir dikkat var diyemeyiz.

Araya giren ve potansiyel olarak etkili olan yetişkin davranışlarını değerlendirirken dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda yer almaktadır.

Bir yetişkin iletişim eylemi veya potansiyel olarak etkili diğer yetişkin davranışları, çocuğun iletişim eylemi olarak değerlendirilebilecek bazı anahtar davranışsal bileşenlerinden SONRA ve ÖNCE (ör. uygulamacının yüzüne baktıktan sonra ve nesneye bakmadan önce; geleneksel jestten sonra ve uygulamacının yüzüne bakmadan önce) ortaya çıktığında araya giren yetişkin davranışları olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda, yetişkinin eylemleri tarafından bölünmüş çocuk davranışlarının iletişim eylemi olarak kodlanabilmesi için amaçlı iletişim ölçütlerini ayrı ayrı taşıması gerekmektedir. Örneğin, çocuk bir nesneye bakıyorsa ve sonra bakışlarını yetişkinin yüzüne yönlendiriyor ve yalnızca yetişkin çocuğun yüzüne

bakışını etkileyecek bazı davranışlar (ör. seslendirme, nesneyi yüzünün yakınında hareket ettirme gibi) sergiledikten sonra çocuk seslendirme gerçekleştirirse yetişkinin potansiyel olarak etkili davranışı çocuğun iletişim eylemi olarak kodlanabilecek anahtar bileşenler arasına girmiş olarak değerlendirilir. Ancak, iletişim eyleminin bütün anahtar bileşenleri potansiyel olarak etkili yetişkin davranışının ÖNCESİNDE veya SONRASINDA ortaya çıkmışsa iletişim eylemi kodlanır. Örneğin bir önceki örnekte potansiyel olarak etkili olan davranıştan önce veya sonra çocuk bakışlarını nesneden yetişkinin yüzüne doğru değiştirir ve seslendirme yaparsa bu aralık iletişim eylemi olarak kodlanır.

Potansiyel olarak etkili yetişkin davranışları, yetişkin iletişim eylemleri veya yukarıda verilen diğer davranışlar, iletişim eylemi olarak kodlanabilecek davranışların “eksik” bileşenin ortaya çıkmasında etkiliyse bu davranışlar potansiyel etkili davranışlar olarak isimlendirilir. Örneğin, çocuk sözcüğe benzer olmayan seslendirmeden sonra yetişkine bakıyor ancak nesneye sadece uygulamacı nesneyi hareket ettirdikten (ör. nesneyi sallama gibi) sonra bakıyorsa bu birleşim iletişim eylemi olarak kodlanmaz. Ancak bazı durumlarda yetişkinin çocuğun iletişim eylemindeki eksik davranışsal bileşenin ortaya çıkmasında muhtemelen etkili olmayan ancak listede yer alan davranışlardan birini sergilemesi de mümkündür. Örneğin, çocuk “hayır” anlamında kafa sallama gibi geleneksel bir jesti kullanır ve sonra uygulamacı bir nesneyi omuzlarının altında hareket ettirmeye başladığında uygulamacının yüzüne bakarsa iletişim eylemi olan kafa sallama+yetişkinin yüzüne bakmada nesneye bakmak gerekmediği için yetişkinin davranışı hedef davranışı etkileyen bir davranış olarak değerlendirilmez. Bu yüzden aynı yetişkin davranışları bazı örneklerde potansiyel olarak etkili olup bazılarında olmayabilir.

Tablo 1’de a) geleneksel jest+yetişkine dikkat ve b) sözcüğe benzer olmayan seslendirme veya gösterici jestler+koordineli dikkat için araya giren ve potansiyel olarak etkili olan yetişkin davranışlarına örnek olan ve olmayan durumlar verilmektedir.

Tablo 1

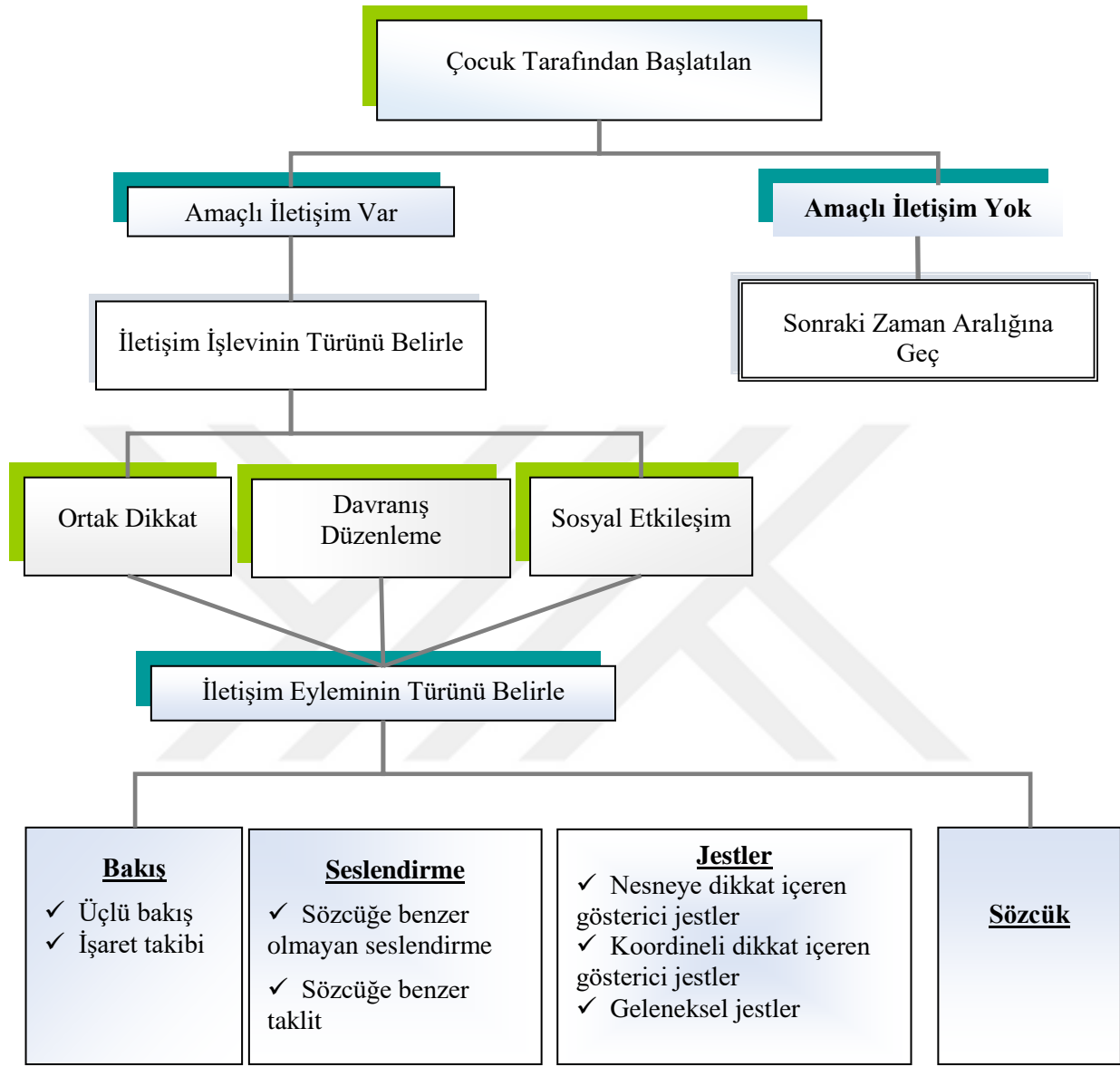
Araya Giren ve Potansiyel Olarak Etkili Yetişkin Davranışlarına Örnek Olan ve Olmayan Durumlar

Çocuğun İletişim Davranışları	Araya Giren ve Potansiyel Olarak Etkili Yetişkin Davranışlarına Örnek Durum	Araya Giren ve Potansiyel Olarak Etkili Yetişkin Davranışlarına Örnek Olmayan Durum
Yetişkinle dikkatle birleştirilen geleneksel jest	<p>Çocuk “hayır” anlamında kafasını sallar. Yetişkin de “hayır” anlamında kafasını sallamaya başlar ve “Aa, bunu sevmedin der!” daha sonra çocuk yetişkine bakar.</p> <p>Bu örnekte yetişkinin davranışı araya girer (çocuğun kafa sallamasından sonra ve yetişkine bakmadan önce) ve iletişim eylemi olarak kodlanabilecek “eksik” bileşeni (yetişkinin yüzüne bakma) etkileyebilir.</p>	<p>Çocuk “hayır” anlamında kafasını sallar ve daha sonra yetişkine bakar. Yetişkin, çocuk ona baktıktan sonra “hayır” anlamında kafasını sallar ve “Aa, bunu sevmedin der!”</p> <p>Yetişkinin davranışı iki davranış arasına giren bir davranış değil. Yetişkin davranışı iletişim eylemi olarak kodlanabilecek davranışsal bileşenlerin hepsi oluştuğundan sonra gerçekleşmiştir.</p>
Koordineli dikkat eşliğinde gösterici jest	<p>Çocuk ışıklı top için yakınsal işaret eder (özünde nesneye dikkat içeren gösterici jest). Yetişkin kafasını ve gövdesini çocuğa doğru hareket ettirir. Aynı zamanda “Işıklı top!” der, çocuk yetişkinin yüzüne bakar.</p> <p>Yetişkinin potansiyel olarak etkili davranışı çocuğun işaretinden sonra ve yetişkine bakışından önce meydana gelmiştir. Bu yüzden bu davranış araya giren bir davranış ayrıca kafa hareketi “eksik” bileşenin (yetişkinin yüzüne bakma) oluşmasında muhtemelen etkili.</p>	<p>Çocuk ışıklı top için yakınsal olarak işaret eder daha sonra yetişkinin yüzüne bakar. Bu esnada yetişkin kafasını ve gövdesini çocuğa doğru hareket ettirir. Aynı zamanda “Işıklı top!” der.</p> <p>Yetişkinin davranışı iki bileşen (işaret etme ve yetişkinin yüzüne bakma) arasına giren bir davranış değil.</p>
Koordineli dikkat eşliğinde sözcüğe benzer olmayan seslendirme	<p>Çocuk uygulamacının yüzüne bakar. Uygulamacı ışıklı topu sallar ve çocuğa yaklaştırır. Yetişkinin ışıklı topu sallamaya başladığı ilk andan sonra çocuk bakışlarını ışıklı topa yönlendirir ve sözcüğe benzer olmayan seslendirme “eh” yapar.</p> <p>Çocuğun yetişkinin yüzüne bakması yetişkin davranışından sonra ve çocuğun nesneye bakması ve seslendirme yapmasından önce olduğu için yetişkin davranışı araya giren ve çocuğun nesneye bakmasında potansiyel olarak etkili davranış olarak değerlendirilir.</p>	<p>Çocuk uygulamacının yüzüne bakar daha sonra bakışlarını ışıklı topa yönlendirerek sözcüğe benzer olmayan seslendirme “eh” yapar.</p> <p>Seslendirmeden sonra uygulamacı ışıklı topu sallar ve çocuğa yaklaştırır.</p> <p>Uygulamacının davranışı bileşenler (çocuğun yetişkinin yüzüne bakması, nesneye bakması ve seslendirme) arasına giren bir davranış değil.</p>

Amaçlı İletişim Kodlaması

Çocuğun kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemlerinin kodlamasında öncelikle belirlenen zaman aralığında çocuk tarafından başlatılan amaçlı bir iletişim işlevi olup olmadığına karar verilir. Amaçlı iletişim işlevi olduğuna karar verildikten sonra çocuğun

iletişim amacını hangi iletişim eylemi aracılığıyla iletişim ortağına ilettiği belirlenir. Amaçlı iletişimin kodlanmasında kullanılan akış şeması Şekil 1’de verilmektedir.

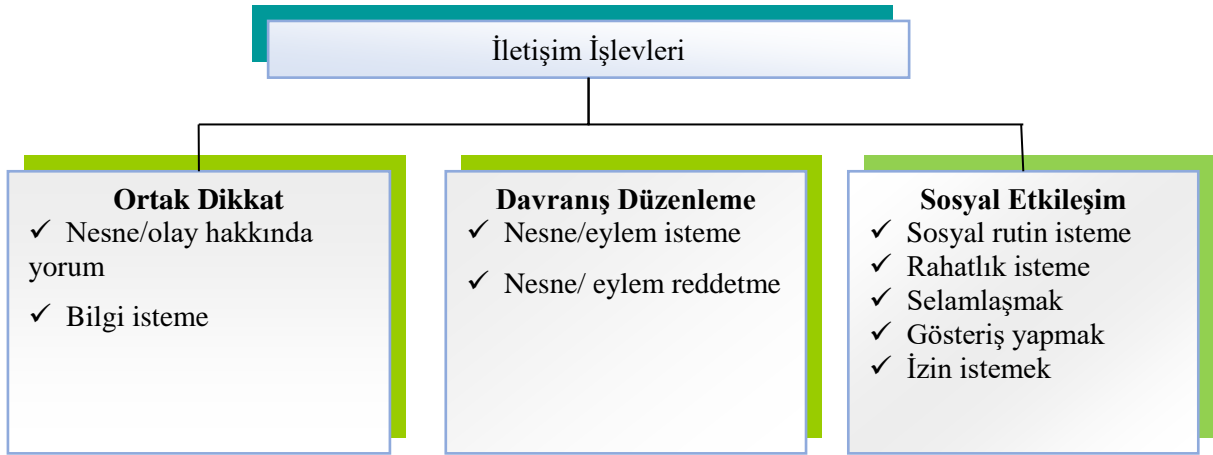


Şekil 1. Amaçlı İletişim Kodlaması Süreci Akış Şeması

İletişim İşlevlerinin Kodlanması

İletişim işlevlerinin değerlendirilmesinde *iletişim oranı* ve *iletişim işlevinin türüne* ait ölçümler elde edilmektedir. Dolayısıyla işlemler süresince çocuk tarafından başlatılan her bir iletişim işlevi ve türü kodlanmaktadır.

Çocuk tarafından başlatılan amaçlı iletişim işlevleri ortak dikkat, davranış düzenleme ve sosyal etkileşim olmak üzere üç başlık altında kodlanmaktadır. Şekil 2’de iletişim işlevlerine ait ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.



Şekil 2. İletişim İşlevlerinin Gruplandırılması

İletişim işlevleri kodlanırken dikkat edilmesi gereken nokta çocuk tarafından kullanılan aynı iletişim eyleminin farklı iletişim işlevlerine aracılık etmesidir. Örneğin işaret etme jesti çocuk tarafından ulaşamayacağı bir nesneyi elde etmek (davranış düzenleme) için kullanılabileceği gibi aniden ortama giren ışıklı, sesli robot hakkında yorumda bulunulması (ortak dikkat) için de kullanılabilir. Dolayısıyla bu tarz iletişim eylemlerinde “bu iletişim eylemi şu iletişim işlevine aracılık eder” bağıni kurmak mümkün değildir. Böyle durumlarda iletişim işlevini belirlemede iletişim bağlamı bize yardımcı olmaktadır. Ancak bazen ne bağlam ne de iletişim amacıyla kullanılan eylemler hangi iletişim işlevinin kullanıldığını belirlemede yeterince bilgi vermeyebilir. Bu durumda çocuğun yetişkine bir şey yaptırmak için mi, onunla etkileşime geçmek için mi yoksa bir şey hakkında bilgi almak için mi iletişime geçtiğine karar verilemez. Dolayısıyla böyle durumlarda iletişim işlevi *belirsiz* olarak kodlanmaktadır.

İletişim Eylemlerinin Kodlanması

Çocuğun iletişim işlevlerini aktarmak için kullandığı araçlar iletişim eylemi olarak tanımlanmaktadır. İletişim eylemleri arasında a) bakış, b) seslendirmeler, c) jestler ve d) sözcükler yer almaktadır.

Bakışların kodlanması. Bakış ölçümünde ortak dikkatin temel bileşenleri arasında gösterilen *üçlü bakış* ve *işaret takibi* davranışları kodlanmaktadır.

Üçlü bakış. Bakışların kişi ve nesne/olay arasında değiştirilip, tekrar başlangıç noktasına dönmesi olarak tanımlanan üçlü bakış davranışının kodlanabilmesi için çocuğun bakışlarını yetişkinin yüzüne yöneltmesi gerekmektedir. Yetişkinin vücudunun diğer

bölümlerine örneğin eline yönlendirilen kişi ve nesne arasındaki bakış değişiklikleri üçlü bakış olarak değerlendirilmez. Ayrıca çocuk tarafından kişi-nesne-kişi veya nesne-kişi-nesne arasında gerçekleştirilen bakışların üçlü bakış olarak değerlendirilebilmesi için bakış değişikliğinin 3 sn. içinde gerçekleşmesi ve bakış değişikliğinde uygulamacının veya dış etkenlerin potansiyel ve araya giren davranışlarının (bk. Tablo 1) etkili olmaması gerekmektedir. Dolayısıyla eğer bakış değişikliği 3 sn.'den daha uzun sürede gerçekleşmiş veya bakış değişikliğinde dış etkenler etkili olmuşsa kodlama yapılamaz.

Üçlü bakış bazı araştırmacılara göre amaçlı iletişimin gözlenebilir *ilk göstergesi* olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden bazen üçlü bakış davranışının hangi iletişim işlevine aracılık ettiğini belirlemek zor olabilir. Özellikle doğrudan üçlü bakışların değerlendirildiği kurmalı oyuncak işlemlerinde çocuğun ne zaman ortak dikkat ne zaman davranış düzenleme amaçlı üçlü bakış gerçekleştirdiğini belirlemek için bazı ek ölçütlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu kodlama rehberinde çocuğun oyuncak çalışırken veya yetişkin oyuncağı elinde çalıştırırken ve oyuncak durduktan sonra 3 sn. içinde gerçekleştirdiği üçlü bakışlar ortak dikkat olarak kodlanır; oyuncak durduktan 3 sn. sonra gerçekleşen üçlü bakışlar ise davranış düzenleme olarak kodlanmaktadır.

İşaret takibi. Başkasının işaretini bakışlarıyla veya kafasını çevirerek takip etme yeteneği olarak tanımlanan işaret takibinde hem *yakınsal işaret* hem de *uzaksal işaret takibi* kodlanmaktadır.

Yakınsal işaret takibi. Uygulamacının çocuğa altı resmi işaret ettiği kitap işleminde, çocuğun uygulamacının işaret etme jestini kitaptaki uygun alana doğru kafasını ve gözlerini hemen çevirerek belirgin bir şekilde takip etmesi yakınsal işaret takibi olarak kodlanmaktadır.

Uzaksal işaret takibi. Poster işleminde sunulan denemelerde uzaksal işaret takibinin kodlanabilmesi için *sağa* ve *sola* bakma denemelerinde çocuğun doğru yöne ve uygulamacının işaret parmağının ilerisine baktığını göstermek için kafası veya gözlerini yeterince çevirmesi (orta çizgiden yaklaşık 45-90 derece) gerekir. Uygulamacının işaret parmağının görülmediği sağ veya sol denemelerde kodlamanın yapılabilmesi için çocuğun kafasını belli bir derecede döndürmesi (45'ten 90 derece) veya bakışlarını uygulamacının işaret parmağının ilerisini görece şekilde değiştirmesi gerekir.

Sağ-arka ve *sol-arka* denemelerinde çocuğun omuz düzleminin ilerisine veya poster yönünün orta çizgisinde 90 dereceden daha uzağa bakması uzaksal işaret takibi olarak kodlanmaktadır.

Eğer deneme başlamadan önce çocuğun göz hizası orta hatta değilse, deneme başlangıcında çocuk işaretin yönüne bakmadığı için uzaksal işaret takibi geçersiz veya başarısız olarak kodlanır. Ayrıca uygulamacı (a) çocuğa ismiyle değil de “bak” diye seslenirse, (b) uygulamacı posterini işaret ederken onu isimlendirirse, (c) çocuk orta hattın ve işaret yönünün dışında bir yere bakıyorsa, (d) çocuk görüş alanının dışındaysa ve (e) uygulamacının işaretleme yönü uygulamacı ekranda görünmediği için belli değilse kodlama yapılamaz. Fakat eğer çocuk işaret denemelerini takip etmiyorsa bu denemeler uygulamacının işaretleme yönü görünmese de başarısız olarak kodlanmaktadır.

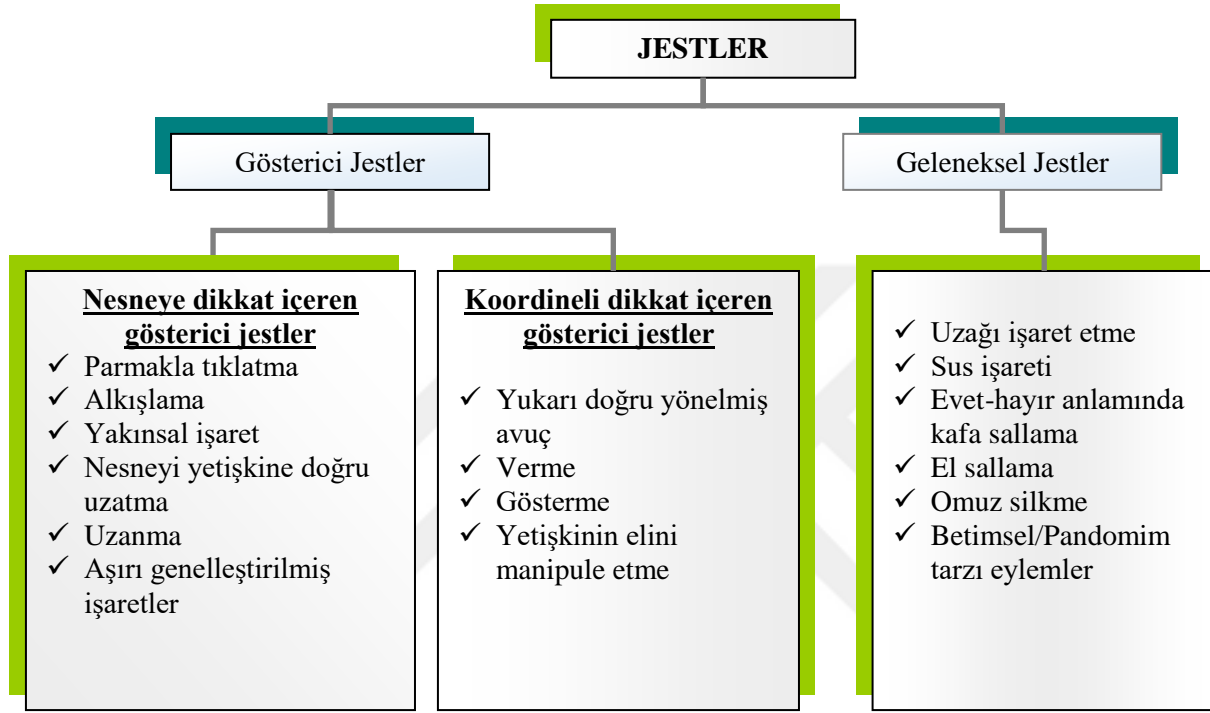
Seslendirmelerin kodlanması. Seslendirmeler *sözcüğe benzer olmayan seslendirmeler* ve *sözcüğe benzer taklit* içermektedir. Nesne ve kişiye koordine dikkat seslendirme başlangıcından itibaren 3 sn. içinde olmalıdır. Koordineli dikkat, 3 sn. içinde nesne ve kişiye ardışık sırayla veya eşzamanlı olarak dikkat göstermek olarak tanımlanmaktadır.

Sözcüğe benzer olmayan seslendirmeler. Sözcük dışında titreşim olan bir ses sözcüğe benzer olmayan seslendirme olarak değerlendirilmektedir. Sözcüğe benzer olmayan seslendirmelerde, çevriyazıya dönüştürülebilen ünlü veya ünsüz benzeri sesler dikkate alınmaktadır. Ağlama, gülme, iç çekme ve ağız şapırtıdatmaları gibi çevriyazıya dönüştürülmeyen sesler sözcüğe benzer olmayan seslendirme olarak kodlanmamaktadır. Kodlanan seslendirmelerin içinde ünlü sesin olması zorunlu olup ünlü sestten önce veya sonra ünsüz ses de olabilir. Örneğin mırıldanma esnasında ağız kapalıyken oluşan /m/ ünlü içermediği için seslendirme olarak dikkate alınmamaktadır Çevriyazıya dönüştürülemeyen sesler bir iletişim işlevi için *jestlerle ortaya çıktığında* kodlama yapılabilir.

Sözcüğe benzer taklit. Yetişkin sözcülerinin tam veya kısmi taklidi olması dışında aşağıda verilen *sözcük* tanımına uyan sözcük benzerleridir. Daha önce yetişkine yöneltilmiş dikkatin açıklandığı bölümde de bahsedildiği gibi tam veya kısmî taklidin iletişim eylemi olarak değerlendirilebilmesi için çocuk taklidinin aynı sözceyi içeren yetişkin konuşmasının ardından 3 sn. içinde ve koordineli dikkat eşliğinde yapılması gerekir. Ayrıca çocuğun yetişkin sözcesinin sadece bir kısmını taklit etmesi geçerli sayılırken, yetişkin sözcesine ek

bir sözcük eklemesi geçerli sayılmamaktadır. Taklit edilen seslendirmeler iletişim eylemi olarak değerlendirilmemektedir.

Jestlerin kodlaması. Yapılandırılmış işlemler süresince ortaya çıkan jestler *gösterici* ve *geleneksel* jest temel başlıkları altında kodlanmaktadır. Şekil 3’de jestlerin gruplandırması ve jest türleri yer almaktadır.



Şekil 3. Jestlerin Gruplandırılması ve Türleri

Gösterici jestler. Gösterici jestler *doğasında nesneye yönelik dikkat içeren ve koordineli dikkat içeren* jestler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Nesneye yönelik dikkat içeren gösterici jestler. Bu grup jestlerin amaçlı iletişim eylemi olarak değerlendirilmesi için çocuk tarafından *koordineli dikkat eşliğinde* gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla doğasında nesneye yönelik dikkat içeren bu tür jestlerin kodlanmasında *yetişkine dikkat* için ek bulguya ihtiyaç duyulmaktadır. Nesneye dikkat içeren gösterici jestler arasında; parmakla tıklatma, alkışlama, yakınsal işaret, nesneyi yetişkine doğru uzatma ve uzanma yer almaktadır. Tablo 2’de bu jestlerin amaçlı iletişim eylemi olarak kodlanabilmesi için *yetişkine dikkat dışında* taşınması gereken ölçütler de verilmektedir.

Tablo 2

Nesneye Yönelik Dikkat İçeren Jestler ve Kodlama Ölçütleri

Jestler	Kodlanabilir	Kodlanamaz
Parmakla tıklatma	Çocuğun bir nesne veya olaya parmaklarıyla tıklayarak yetişkinin dikkatini çekmesi	Avuç içi ile hafifçe tıklatmak veya vurmak
Alkışlama	Çocuğun ellerinin birbirine temas etmesi ve davranışın iki veya daha fazla tekrarlanması	Elleri birbirine değdirmeden kanat gibi çırpma veya yalnızca bir kez elleri birbirine dokundurma
Yakınsal işaret (Çocuğun bir nesneyi parmağı ile dokunarak işaret etmesi)	İşaret veya orta parmağın uzatılarak, bu parmakların göndergeye temas etmesi ve bu parmakların yanındaki en az iki parmağın kıvrılmış veya kavisli olması Eğer nesneye temas edildiği (ör. hareket eden veya dönen nesne) açık ise gerçekten parmakların nesneye dokunduğunu görmek şart değil	Çocuk veya yetişkinin bir şeyi çalıştırmak için işaret parmağını kullanması
Nesneyi yetişkine doğru uzatma	Yetişkin ve çocuk karşılıklı otururken çocuğun nesneyi masanın ortasına sürüklemesi. Eğer başka bir konumda oturuyorlarsa nesnenin her ikisi arasında en az yarı mesafede hareket ettirilmesi. Eğer yetişkin çocuk tarafından başlatılan “istek” veya “reddi” algılamamışsa çocuğun nesneyi elinden bırakması gerekmez.	Eğer çocuk nesneyi yetişkine doğru hareket ettirmeye başlar ve daha sonra fikrini değiştirirse Çocuğun elindeki nesneyi uygulamacının önündeki veya elindeki başka bir nesneye (ör. uygulamacının elindeki çantaya koyması) doğru hareket ettirmesi Yetişkinin elini nesneyi bekliyor gibi uzatmasından sonra çocuğun nesneyi yetişkine yaklaştırması
Uzanma	Çocuğun ellerini açarak kolunu uzatması	Yetişkinin yardımı olmaksızın çocuğun istediği nesneye dokunması Nesnenin çocuğun eliyle ulaşabilecek mesafede olması Yardım istemekten ziyade belli bir hedefe ulaşmak ve gergin bir biçimde vücudunu hedefe doğru yöneltmesi

Koordineli dikkat içeren gösterici jestler. Bu jestlerde bakış değişikliği, ipuçlarına cevap veya taklit olmaksızın yetişkine ve nesneye yönelik dikkat vardır. Dolayısıyla amaçlı iletişim eylemi olarak değerlendirilmelerinde koordineli dikkat için ek bulguya ihtiyaç yoktur. Bu jestler arasında yukarı doğru yöneltilmiş avuç, verme, gösterme ve yetişkinin elini manipüle etme bulunmaktadır.

Yukarı doğru yöneltilmiş avuç, çocuğun avucunu “onu bana ver” dercesine yukarı doğru çevirmesidir. Çocuk yetişkinin tepki vermesi için bekler. Eylemin amaçlı iletişim eylemi olarak değerlendirilebilmesi için nesnenin çocuğun bağımsız bir şekilde alabileceği bir nesne olmaması gerekir.

Verme, çocuk bir nesneyi kavrar ve yetişkine doğru hareket ettirir ve yetişkin ile çocuk bir anlık bile olsa aynı anda nesneye dokunur veya çocuk elindeki nesneyi yetişkinin açık olan eline bilinçli ve kontrollü bir şekilde bırakır. “Verme” eylemi başlatan kişiye göre “alma” eyleminden ayırt edilebilir. “Nesneyi yetişkine hareket ettirme” ile ilgili diğer örneklerin amaçlı iletişim eylemi olarak nitelendirilmesi için çocuk yetişkine yönelik dikkati ek bir kanıt olarak sunmalıdır. “Verme” jestinde bir nesnenin bilinçli olarak yetişkinin yakınında bir yere yerleştirilmesinden ziyade çocuk tarafından bir yetişkine devredilmesi gerekmektedir. Yetişkin tarafından yere bir nesne yerleştirilmesi “verme” olarak değerlendirilemez.

Gösterme, çocuğun nesneyi tutarken kolunu yetişkinin yüzüne doğru uzatması olarak tanımlanmaktadır. Gösterme jestinin kodlanabilmesi için eylemin amacının yalnızca nesneyi “göstermek” olması gerekir. Yetişkinin bakması ve muhtemel bir yorum yapması dışında nesneyi alması, onunla bir şeyler yapması beklenmez.

Yetişkinin elini hareket ettirme, çocuğun açılmasını, çalıştırılmasını ya da alınmasını istediği nesneye dokunması için ona yetişen kişinin elini kavraması ya da yönlendirmesidir.

Geleneksel jestler. Aşağıda geleneksel jest türü olarak listelenen eylemlerin iletişim amaçlı jestler olarak değerlendirilmesi için yetişkine dikkat eşliğinde gerçekleşmesi gerekir.

- Uzağı işaret etme: Uzağı işaret etmede, işaret parmağı ilgilenilen nesneye/kişiye veya belirtilmemiş nesne grubuna doğru uzatılır. Diğer parmaklar, işaret parmağından belirgin şekilde ayrı olmalıdır.
- Sus işareti
- Evet-hayır anlamında baş sallama
- El sallama
- Omuz silkme
- Betimsel/pantomim tarzı eylemler: Pantomim; vücudun bir bölümünün veya yüzün, bir nesneyi taklit etmek, bir nesneyi kullanmak veya yetişkin için bir anlam oluşturulması için kullanımıdır.

- Tarak yokken saçını tarıyormuş gibi yapma
- Ağlıyormuş gibi yapma
- Uyuyormuş gibi yapma
- Kucağında bebek yokken bebek varmış gibi sallama
- Parmak oyunları

Sözcüklerin kodlanması. Bir çocuğun seslendirmeleri aşağıdaki *bütün* ölçütleri taşıdığı zaman sözcük olarak değerlendirilmektedir. Sözcüklerin sembol olması nedeniyle iletişim eylemi olarak değerlendirilmesinde *yetişkin dikkati* gösteren ek bir bulguya ihtiyaç duyulmamaktadır.

1. Hedef ünlü ses ile *aynı veya işlevsel olarak eşdeğer* bir ünlü birimi içermeli.
2. Hedef sözcükteline benzer yerde bir veya daha fazla hedef ünsüz ses veya ünsüz yer değiştirme içermeli. Ancak hedef sözcük yalnızca bir ünlü sesi ("a" veya "o" gibi) içeriyorsa, çocuğun seslendirmesinde bir ünsüzün bulunmaması sorun değil. Bununla birlikte, bir kelimedeki tek ünsüz silinirse (son ünsüzün atılması ya da vurgulu olmayan hecenin atılması nedeniyle) çocuğun seslendirmesi hedef sözcüğe yeterince yakın sayılmaz.
3. Sözcük semantik ve pragmatik olarak uzlaşımsal (çocuğa özgü bir anlamı olmamalı) bir şekilde kullanılmalıdır. Bir sözcüğün semantik olarak uygun bir şekilde kullanıldığını belirlemek için (a) söylem bağlamının uygunluğu veya (b) bağlamının bu sözcüğün kullanılması için uygunluğu belirlenmelidir. Değerlendirmeci olası bir sözcüğe anlamsal uygunluk atfederken tutucu davranmalıdır. Bunun en iyi yolu sözcüğün yalnızca "uygunsuz" veya "makul olarak uygun" olmaktan ziyade gerçek anlamda uygun ve gelişimsel olarak makul olup olmadığına bakılmasıdır.
4. Sözcük, Türkçe Sözlük veya Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri-TİGE içinde yer almalıdır.
5. Bir sözcük adayının taklidi sözcük olarak değerlendirilmez.
6. Aynı çocuğun aynı sözcüğü fonetik olarak farklı kullanımları söz konusuysa kodlayıcı pragmatik ve semantik açıdan hangi sözcük daha uygunsa onu kodlamalıdır.

Birleşimlerin kodlanması. Çocuğun farklı iletişim eylemlerini aynı zamanda kullanması daha karmaşık bir beceri olduğu için ayrı ayrı değil farklı bir iletişim eylemi olarak kodlanmaktadır.

Jest+bakış. Koordineli dikkat içeren gösterici jestlerin çocuk tarafından bakış eşliğinde gerçekleşmesi durumunda kodlama yapılmaktadır. Örneğin nesneyi yetişkine gösterirken aynı zamanda yetişkine bakması gösterme jesti+bakış olarak kodlanmaktadır. Ayrıca yetişkine yönelik dikkatin yetişkine bakışla değil de diğer ölçütlerle belirlendiği durumlarda bakış da varsa kodlama yapılır. Örneğin yetişkinin “top nerede” sorusundan sonra çocuğun topu işaret ederek yetişkine bakması uzak işaret+bakış olarak kodlanır çünkü çocuk yetişkine yönelik ilgisini yetişkinin sorusunu cevaplayarak belli etmektedir, ayrıca bakışa gerek yoktur.

Jest+seslendirme. Çocuğun gösterici ve geleneksel jestleri seslendirme eşliğinde gerçekleştirmesi durumunda kodlama yapılmaktadır.

Jest+sözcük. Çocuğun “köpek” derken oyuncak köpeği işaret etmesi örneğinde olduğu gibi jest+sözcük birleşimleri ayrı bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Sözcüklerin sembol olmasından dolayı kodlamada yetişkine dikkat için ek bir bulgu aranmamaktadır.

Seslendirme+bakış. Taklidi sözcüklere bakışın eşlik ettiği seslendirmeler seslendirme+bakış olarak değerlendirilmektedir. Dikkat edilen temel husus çocuğun nesneye katılım gösterirken yetişkinin nesneyle ilişkili ifadesini taklit etmesidir. Bakışın ayrı kodlanmasının nedeni taklidin zaten yetişkine dikkatin bir göstergesi olarak nitelendirilmesidir.

Taklit Kodlaması

Taklit becerileri olarak yapılandırılmış, kendiliğinden nesnel ve motor taklitler kodlanmaktadır. Her taklit eyleminin en fazla üç kez denendiği işlemlerde çocuğun eylemleri tam taklit etmesine 2, kısmen taklit etmesine 1, hiç taklit etmemesine veya yanlış taklit etmesine 0 puan verilmektedir ve üç deneme sonunda alınan en yüksek puan kodlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle birinci denemede 1, ikinci denemede 0 üçüncü denemede ise 2 puan alan çocuğun üç deneme sonunda aldığı puan, denemelerdeki en yüksek puan olan üçüncü denemede alınan 2 puandır. Bu doğrultuda kendiliğinden taklit işlemlerinde çocuğun alacağı puan 0-12, yapılandırılmış taklit işlemlerinde ise 0-24 arasında değişmektedir.

Taklit işlemlerinin değerlendirilmesinde çocuğun istenilen eylemleri taklit etmesine puan verilirken, eylemi taklit etmeksizin sadece ilgili işlemdeki seslendirmeleri taklit etmesi geçerli sayılmamaktadır. Bu doğrultuda çocuğun eylemin tüm basamaklarını yetişkin gibi

yapması geçerli bir taklit olarak değerlendirilip 2 puan verilirken, eylem basamaklarından birini atlaması, yeterli nicelik ve nitelikte yapmaması kısmen geçerli taklit olarak değerlendirilerek 1 puan verilmektedir. Örnek vermek gerekirse oyuncak tavada sosisi pişiriyormuş gibi yapma eyleminde çocuğun oyuncak sosisi tavaya koyup ocağın üstünde pişiriyormuş gibi hareket ettirmesi geçerli taklit olarak değerlendirilirken, sosisi sadece tavanın içine koyması kısmen geçerli taklit olarak değerlendirilmektedir. Oyuncak koyunu masa üzerinde hareket ettirme eylemini içeren başka bir örnekte ise çocuğun koyunu masanın bir başından diğer başına doğru hareket ettirmesi geçerli, koyunu olduğu yerde masaya vurması kısmen geçerli taklit olarak değerlendirilmektedir.

Nesneli Oyun Kodlaması

Oyun değerlendirmesinde *nesne katılımı*, *oyun eylemi*, *kategorisi* ve *düzeyi* değişkenlerine yönelik ölçümler yapılmaktadır. Üç aşamada gerçekleştirilen oyun kodlamalarında öncelikle yaklaşık 2-3 dk. süren oyun işlemleri 5'er sn. aralıklara bölünür. İkinci aşamada parçalı zaman aralık kaydı kullanarak tüm aralıklar *kodlanabilir* ve *kodlanamaz* şeklinde değerlendirilir. Kamera görüntüsünün net olmadığı başka bir deyişle çocuğun ekranda olmadığı ve ağladığı aralıklar (ister aralığın tamamında ister 1 sn. gerçekleşsin) kodlanamaz olarak değerlendirilirken, kodlanamaz olarak nitelendirilmeyen diğer tüm aralıklar kodlanabilir olarak değerlendirilmektedir. Üçüncü aşamada ise sadece kodlanabilir olarak kaydedilen tüm aralıklarda nesne katılımı, oyun eylemi, kategorisi ve düzeyi kodlanmaktadır. Oyun değerlendirmesinde kodlanan değişkenlere ait işlevsel tanımlamalar daha güvenilir bir kodlamanın yapılabilmesi için aşağıda verilmektedir.

Nesne katılımı. Kodlamanın yapılabilmesi için çocuğun en az 2 sn. boyunca nesneye etkin ve üretken katılım göstermesi gerekmektedir. Katılımın etkin ve üretken olduğuna karar verebilmemiz için çocuğun nesneye bakması, bir veya iki elinin parmaklarıyla nesneyi hareket ettirmesi gerekmektedir. Nesneyi parmaklarıyla hareket ettirirken başka yöne bakması, nesnelere bir araya toplaması ve elinde tutması aktif bir katılım olarak değerlendirilmez. Ayrıca çocuğun nesneyle yaptığı takıntılı davranışlarda aktif nesne katılımı olarak değerlendirilmemektedir.

Oyun eylemleri. Çocuğun nesne katılımı olan aralıklarda nesneyle yapmış olduğu eylemler oyun eylemleri olarak kodlanmıştır. Örneğin çocuğun evcilik setiyle oynarken kes-

oyna yiyeceklerini birbirinden ayırması, kaşığı ağzına götürmesi gibi. Böylece oyun eylemlerinin sıklığı ve çeşitliliği belirlenmeye çalışılmaktadır.

Oyun kategorisi. Çocuğun oyun eylemine bakılarak dört oyun düzeyinde bulunan toplam 16 oyun kategorisinden hangisinde olduğu belirlenmektedir. Oyun kategorisine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

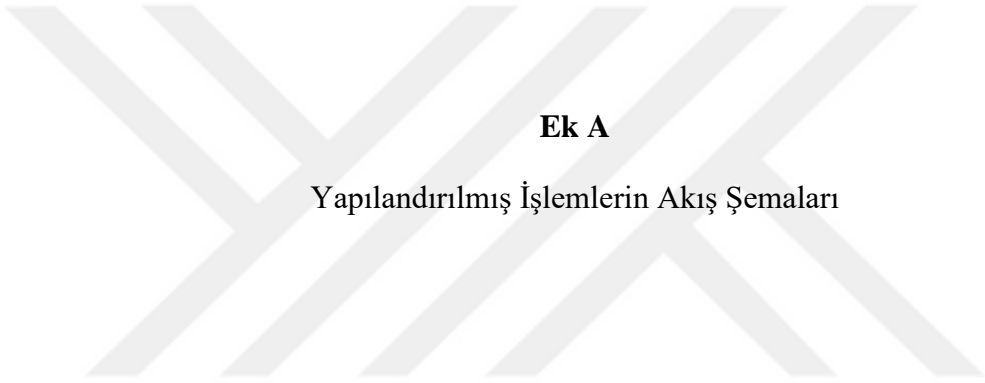
Oyun düzeyi. Çocuğun oyun eylemi ve kategorisine karar verdikten sonra çocuğun genel olarak a) keşfedici, b) ilişkisel, c) işlevsel ve d) sembolik oyun olmak üzere dörde ayrılan oyun düzeyinden hangisinde olduğuna karar verilir. Ayrıntılı bilgi için Tablo 3'e bakınız.



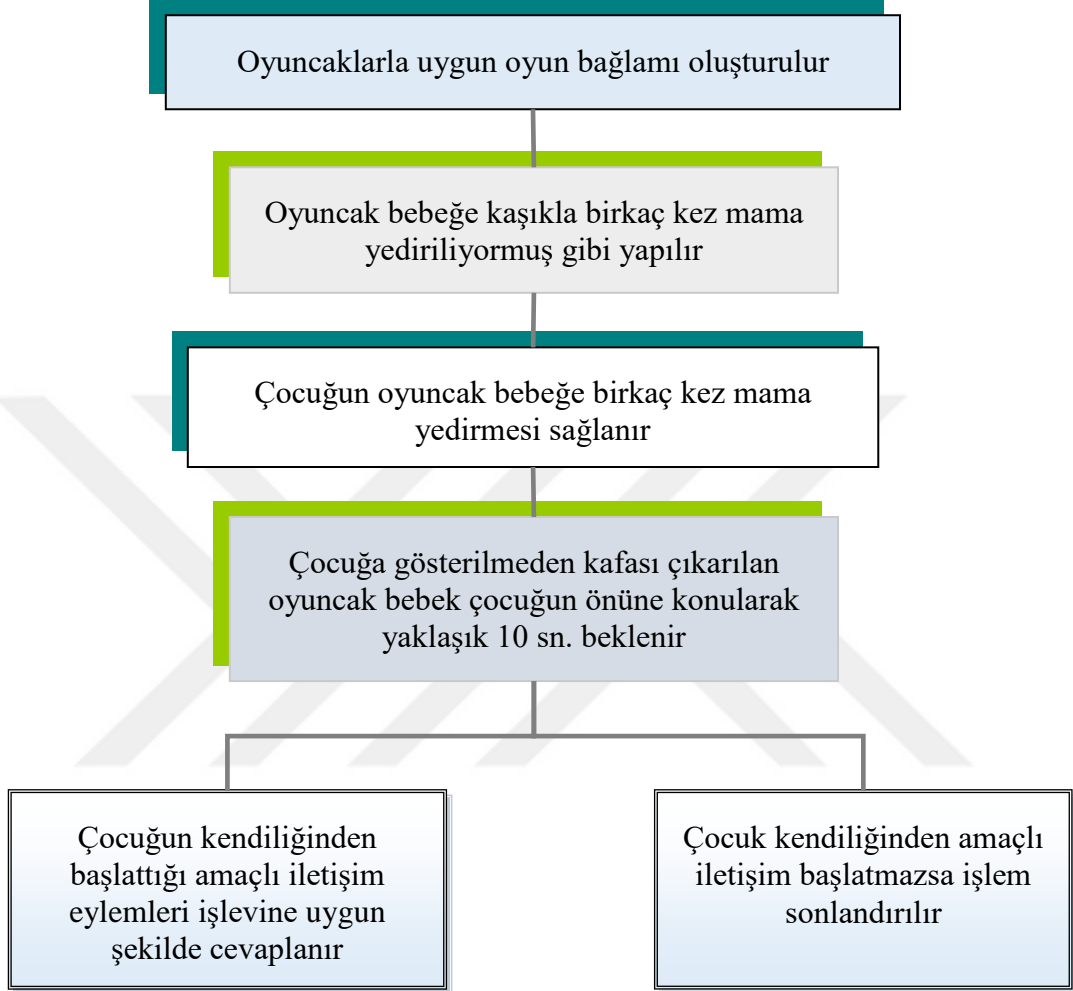
Tablo 3

Oyun Kategorisi ve Düzeyine İlişkin Açıklama ve Örnekler

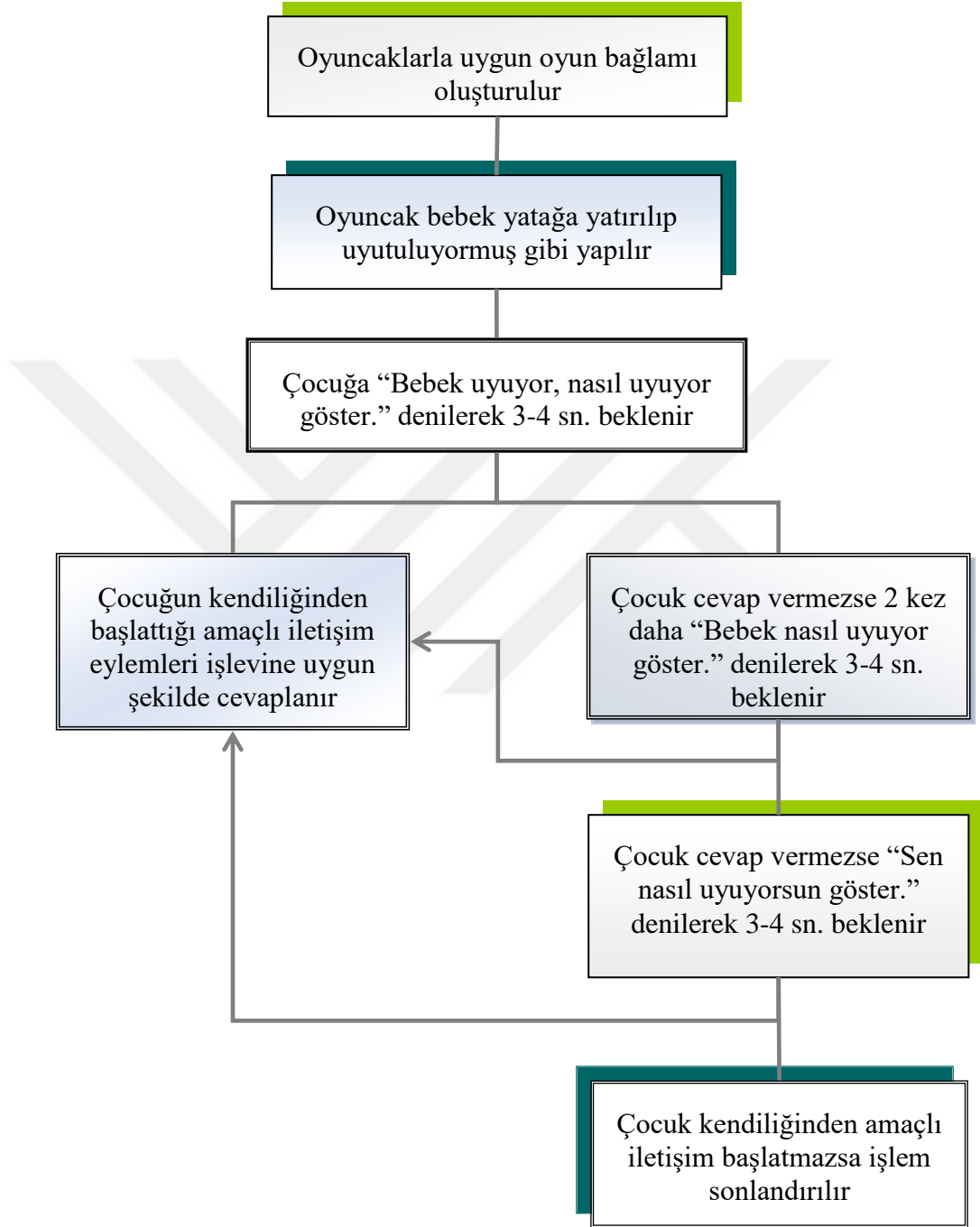
Oyun Düzeyi	Oyun Kategorisi	Açıklama	Örnek
I. Keşfedici Oyun	1. Rastgele eylemler	Nesnelerle işlevlerinden ilişkisiz gelişigüzel oynama	Ağza alma, bir yere vurma, sallama
	2. Ayırıcı eylemler	Nesnenin fiziksel ve kendine has özelliklerine dikkat ederek oynama	Topu yuvarlama, doldurulmuş hayvanları sıkma, oyuncağın düğmesine basma
II. İlişkisel Oyun	3. Birleşimleri ayırma	Nesneyi ya da nesne setini ayırır ya da çıkarır	Yap-boz parçalarını çıkarma, tencerenin kapağını açma
	4. Birleşimler oluşturma	Nesneleri belirli fiziksel yapısına uygun birleştirme	Yap-boz parçalarını takma, tencerenin kapağını kapama
	5. Genel birleşimler	Birbiri ile ilişkili olmayan nesnelere birleştirme	Yatağı tencerenin üzerine koyma, kes-oyna yiyecekleri çaydanlığın içine koyma
	6. Özel fiziksel birleşimler	Nesneleri belirgin fiziksel özelliklerine dayalı birleştirme	İç içe geçmeli kutuları büyüklüklerine göre dizme, boncukları dizme
III. İşlevsel Oyun	7. Özel geleneksel birleşimler	Nesneleri yaygın olan bir çağrışımla birleştirme	Yastığı yatağa koyma, fincanı tabağın üzerine koyma
	8. Nesne odaklı işlevsellik	Nesneleri geleneksel olarak kullanma	Telefonu konuşmadan kulağına koyma, yiyecekleri tencerenin içine koyma
	9. Kendine yönelik işlevsellik	Çocuğun geleneksel oyun eylemlerini kendine yönelik kullanması	Bardaktan içme, tarakla saçını tarama
	10. Diğerlerine yönelik işlevsellik	Çocuğun geleneksel oyun eylemlerini başka bir kişi veya canlandırılmış figür üzerinde kullanımı	Oyuncak bebeği kaşıkla besleme, yetişkine gözlük takma
	11. Tek şemalı diziler	Aynı geleneksel eylemin bir dizi kişi veya canlandırılmış figür üzerinde kullanımı	Oyuncak bebeği ve yetişkini kaşıkla besleme, oyuncak bebeğin ve yetişkinin saçlarını tarakla tarama
IV. Sembolik Oyun	12. Sembolik yerine koyma	Bir nesneyi temsil etmek için bir başka nesnenin kullanımı	Kaşığı telefon gibi kullanarak konuşma, oyuncak sosisi pipet gibi kullanarak su içme
	13. Hayali nesne/özellikler	Olmayan bir nesneyi hayal etme veya bir oyuncağa hayali bir özellik atfetme	Elini tuzluk gibi sallama, sürahiden bardağa "fışş" diyerek su koyma, arabayı hayali bir yoldan geçirme
	14. Oyuncak aracı	Herhangi bir figüre canlılık özellikleri atfetme	Oyuncak bebeğin kapıyı çalması, oyuncak bebeğin eline bardak tutturulması
	15. Birden Fazla şema içeren diziler	İki veya daha fazla –miş gibi eylemin birleştirilmesi	Çaydanlıktan fincana çay dökme ve içme, bebeğe mama yedirdikten sonra yatağa koyma
	16. Sosyo-dramatik oyun	Tanıdık rolleri benimseme	Doktor olma, anne olma
	17. Hayali oyun	Fantastik rolleri benimseme	Süperman, örümcek adam



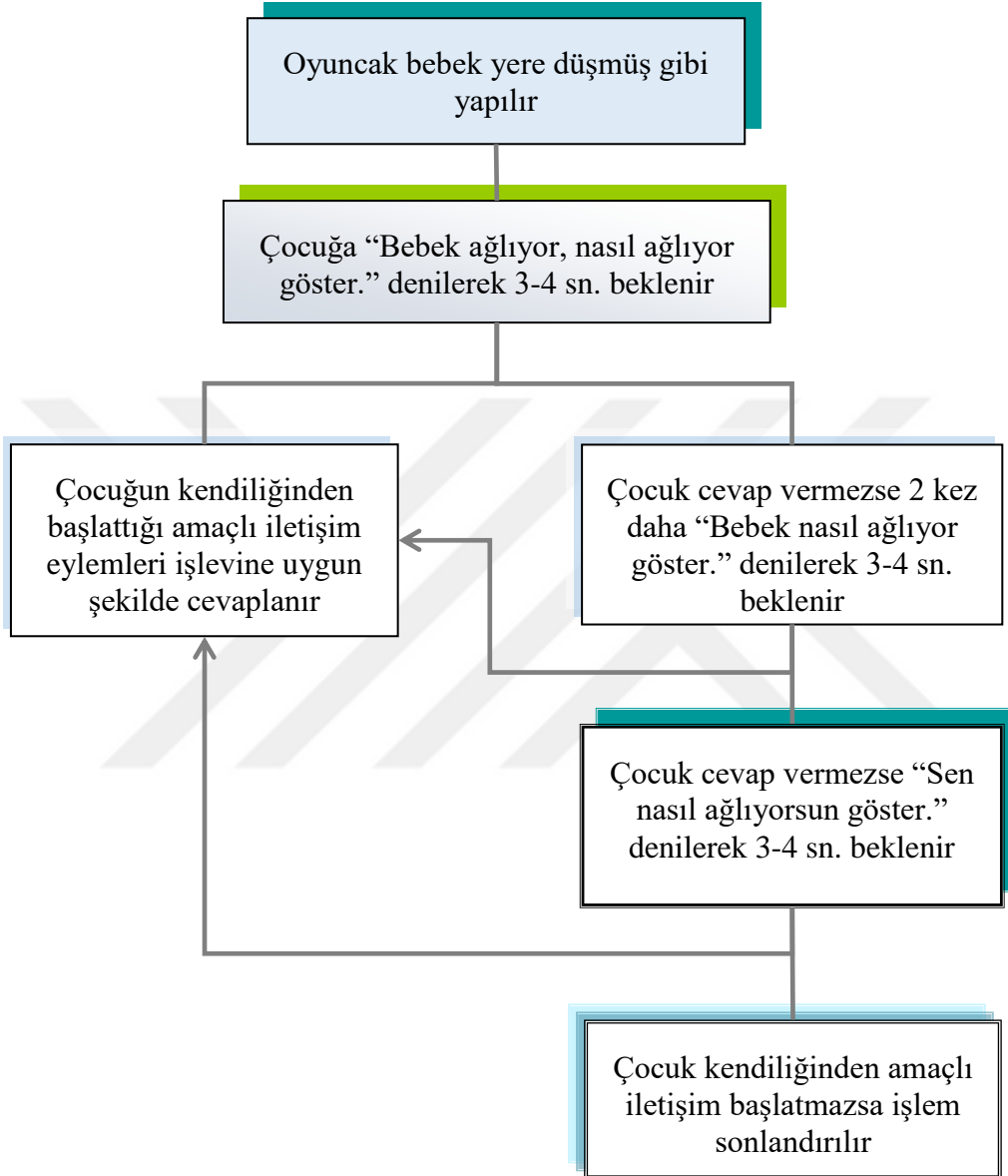
Ek A
Yapılandırılmış İşlemlerin Akış Şemaları

İşlem 1: Eksik Parça Sunumu (Oyuncak bebek, kaşık, kase)

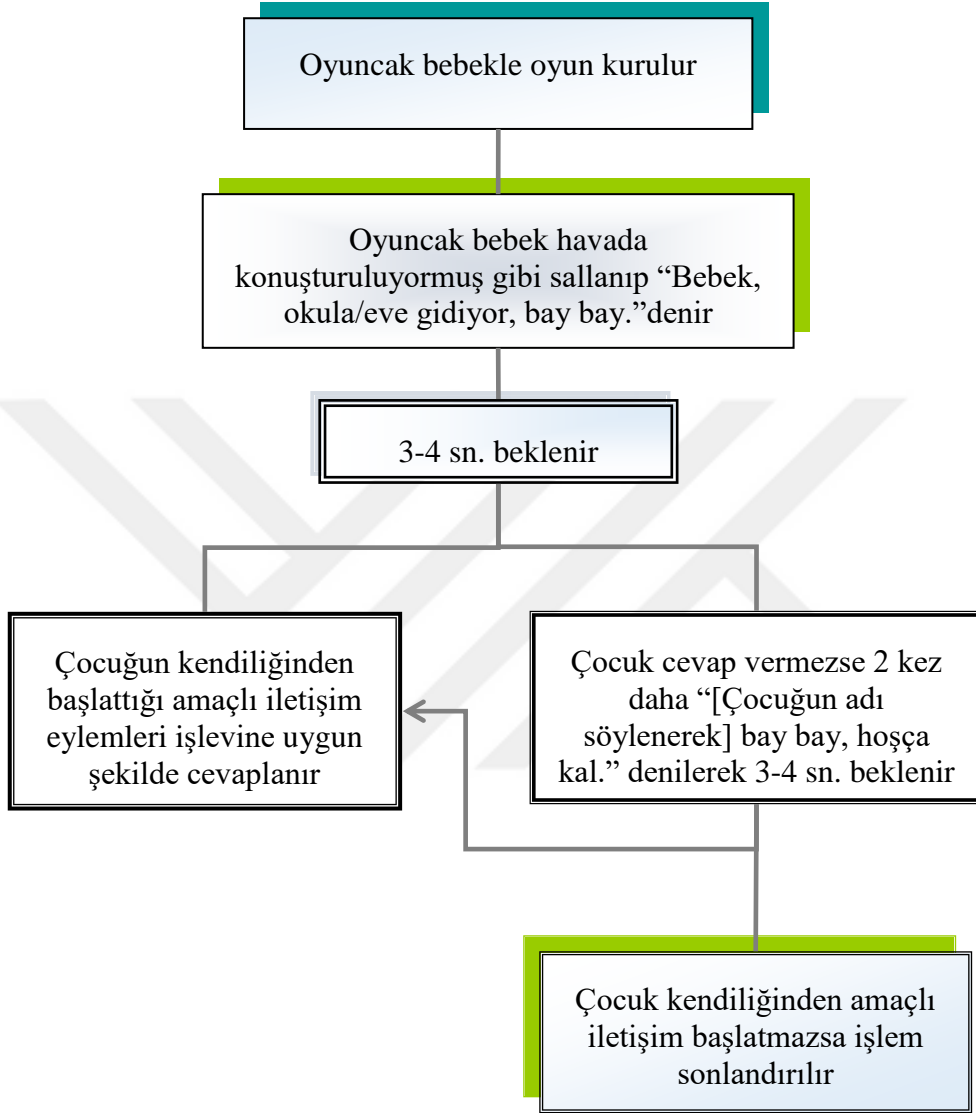
İşlem 2: Pantomim-Uyuyormuş Gibi Yapma (Oyuncak bebek, yatak)

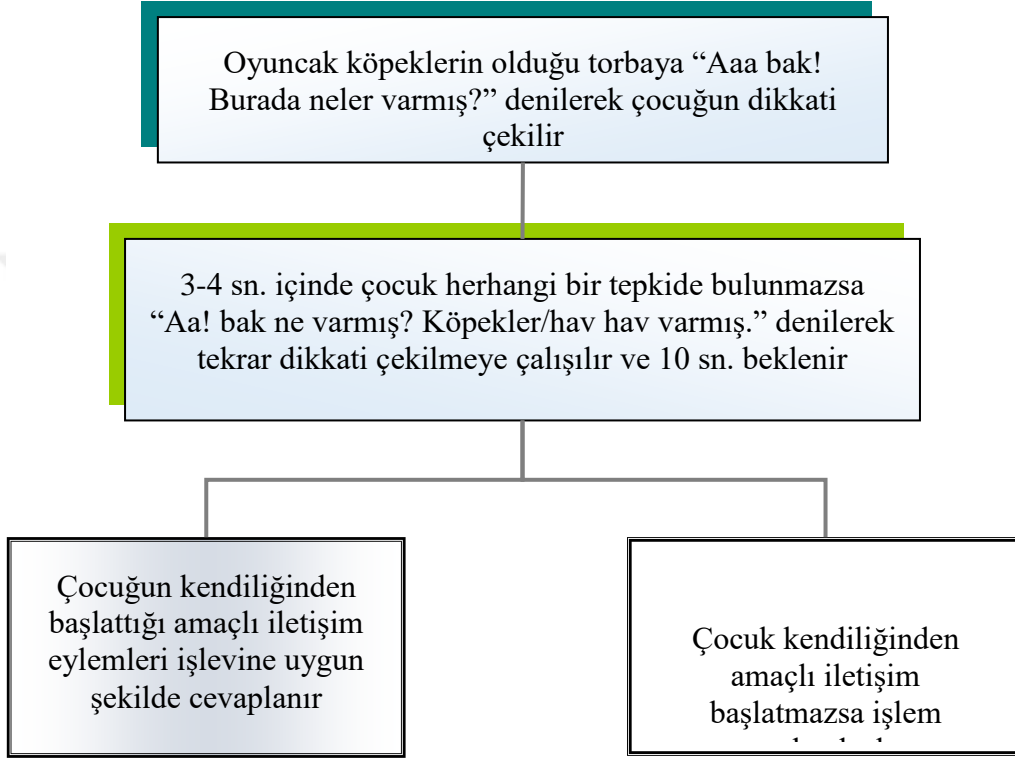


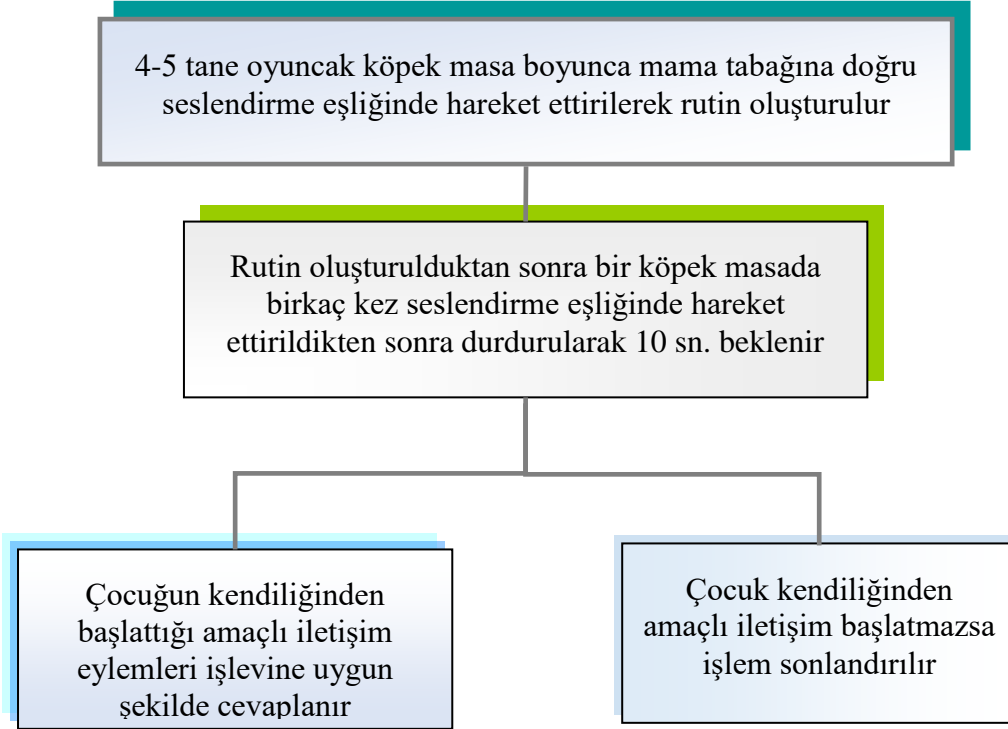
İşlem 2: Pantomim-Ağlıyormuş Gibi Yapma (Oyuncak bebek)

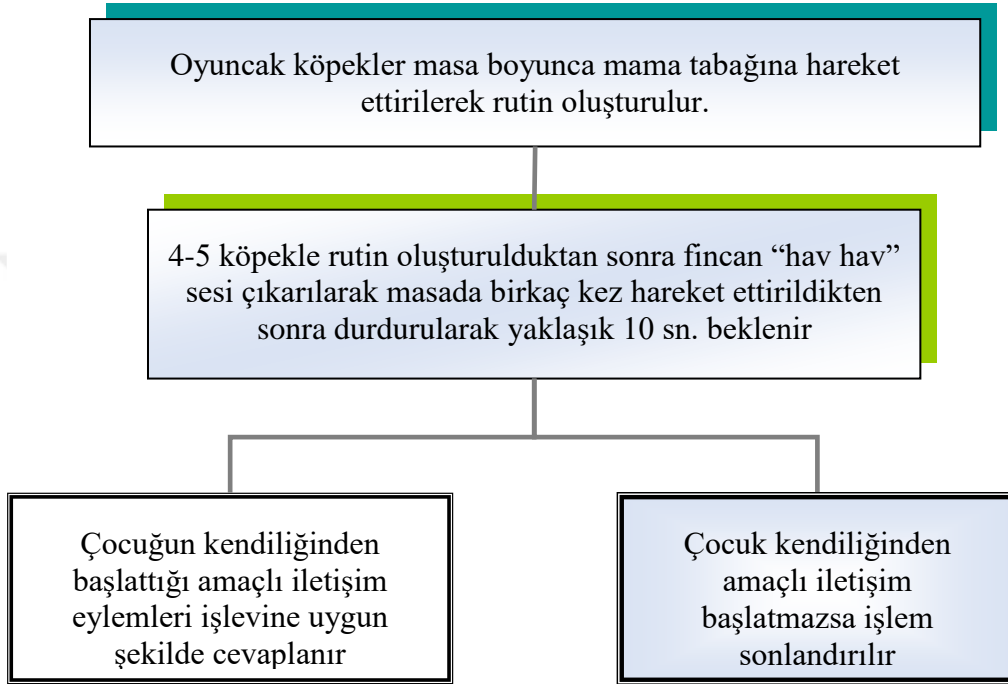


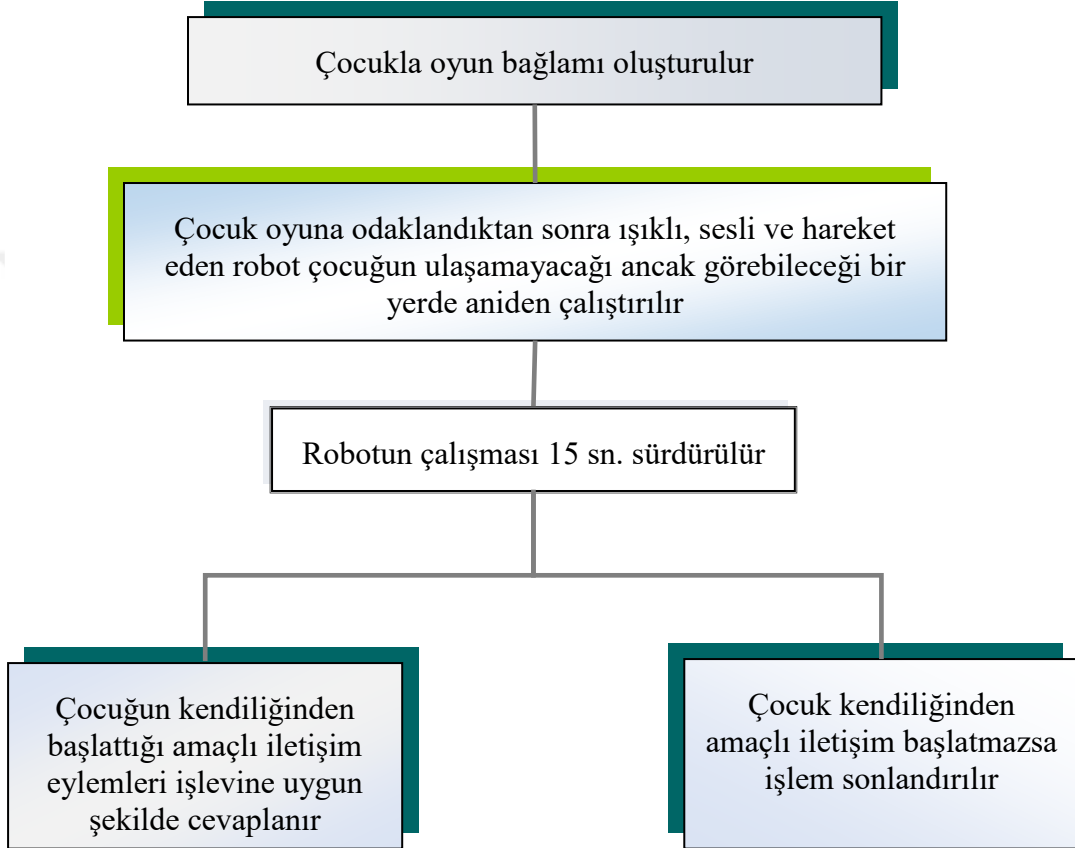
İşlem 2: Pantomim-El Sallama (Oyuncak bebek)

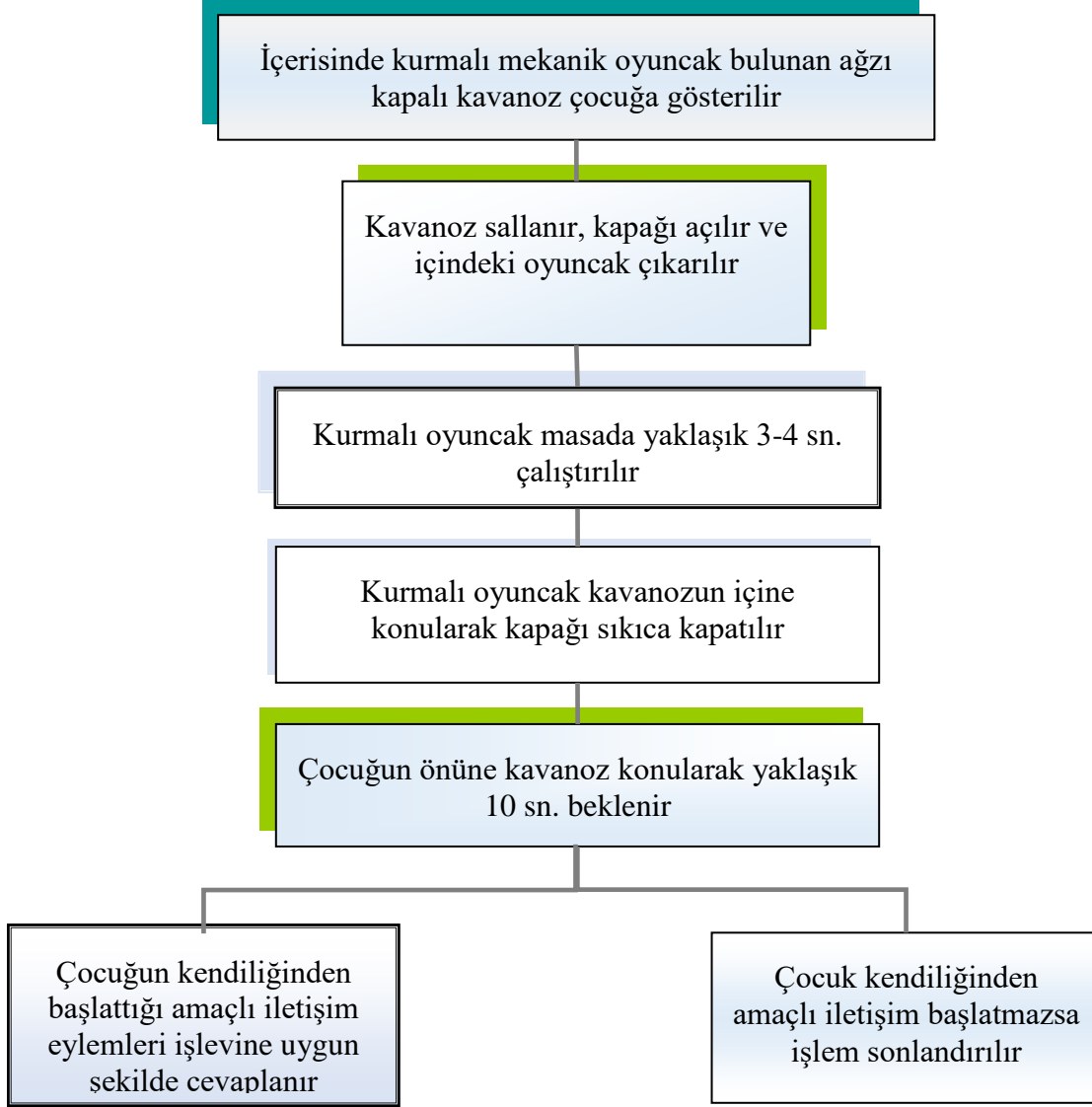


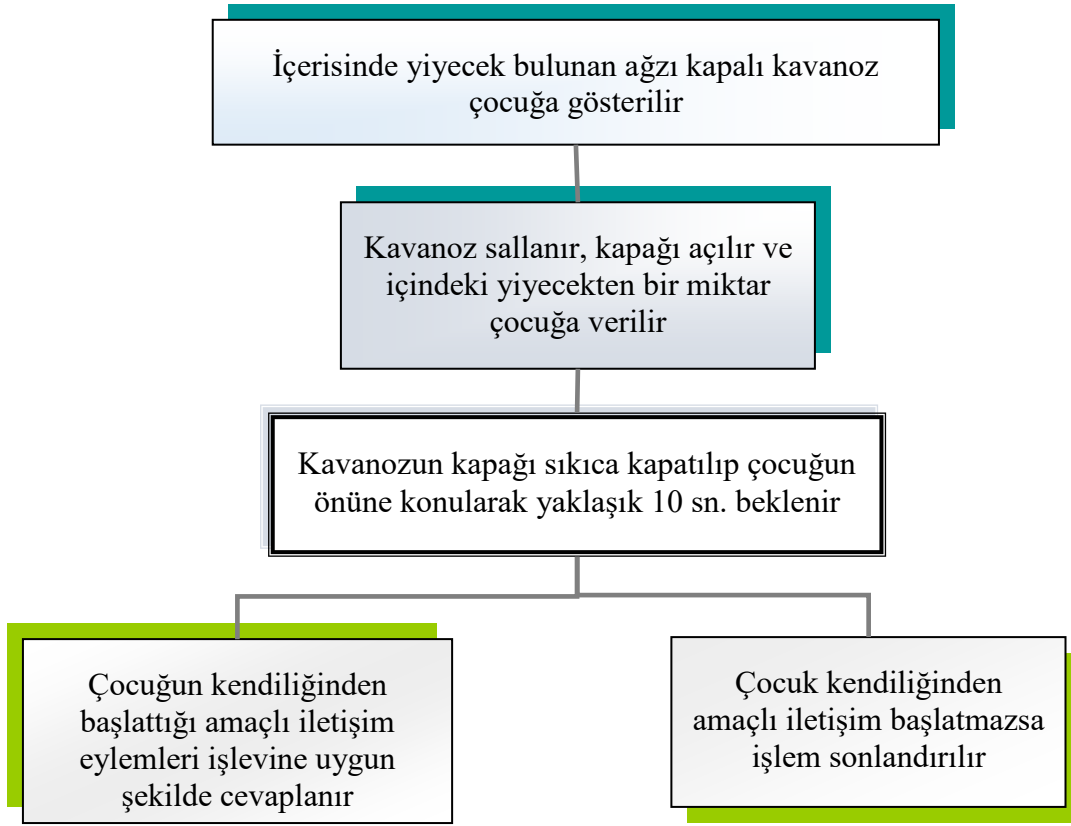
İşlem 3: Oyuncak Torbası (4-5 adet oyuncak köpek)

İşlem 4: Rutin Bozma (4-5 tane oyuncak köpek)

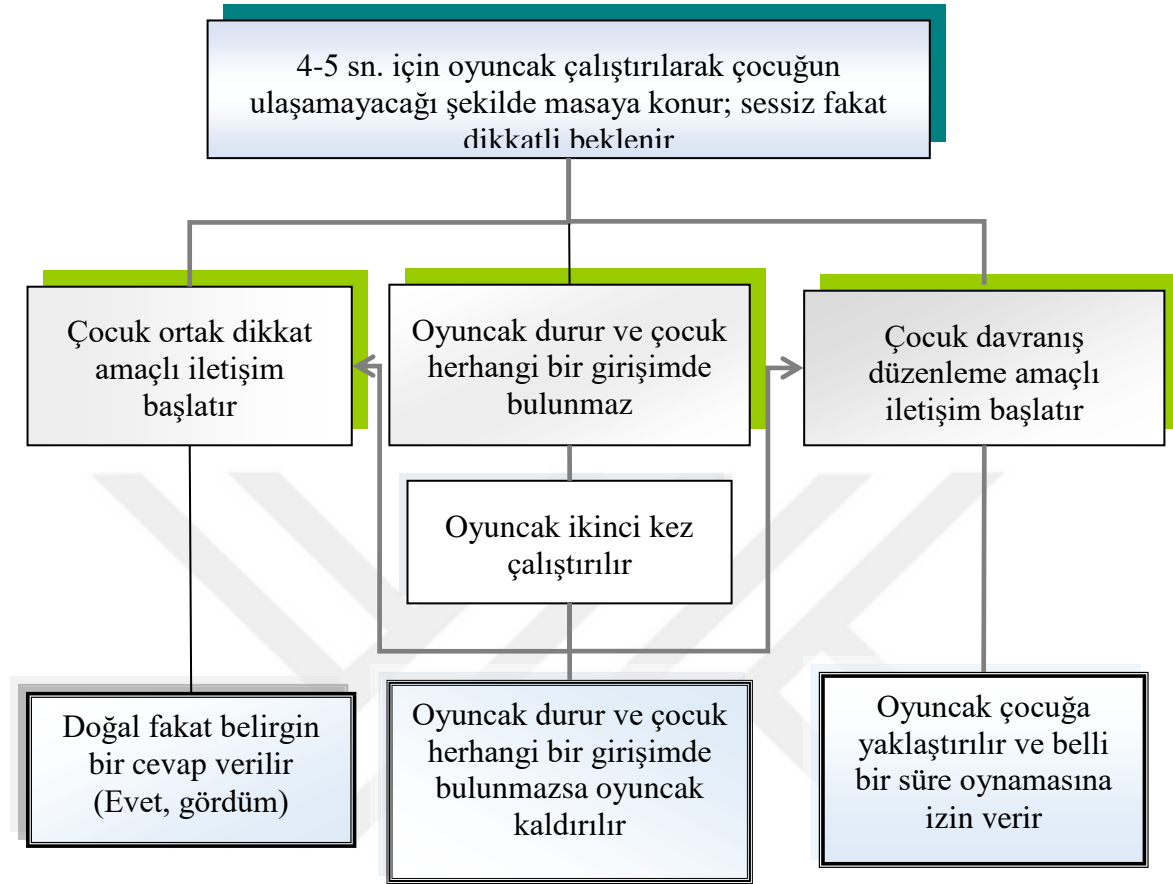
İşlem 5: Uyuşmayan Nesne (4-5 tane oyuncak köpek, fincan)

İşlem 6: Sürpriz Nesne Sunumu (Işıklı, sesli ve hareket eden robot)

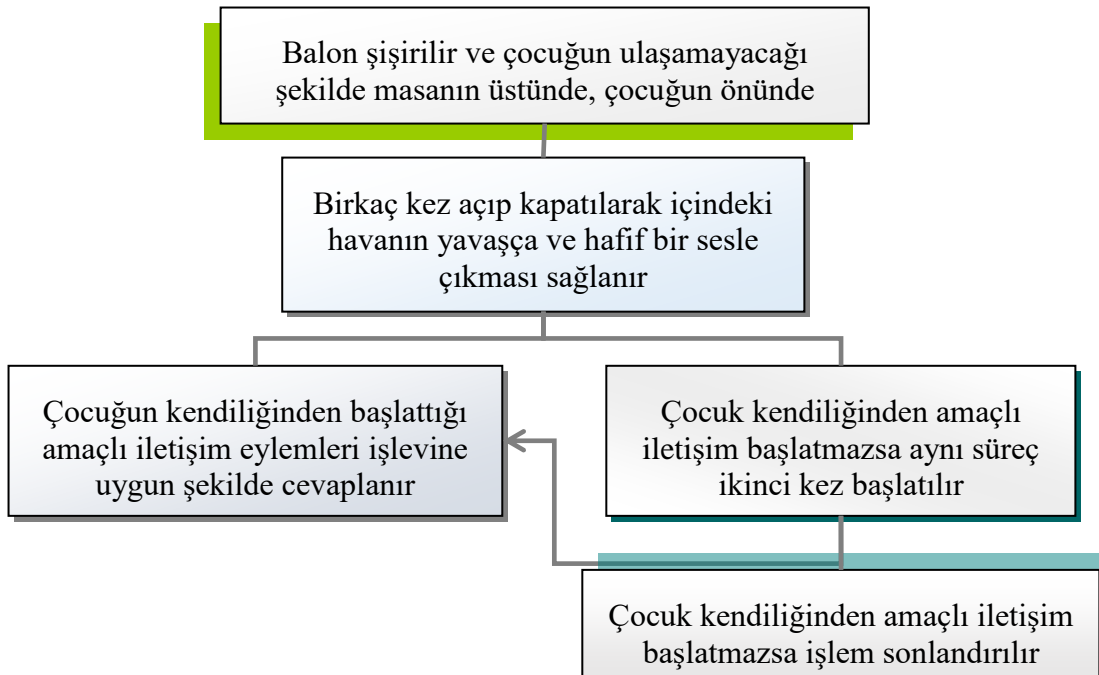
İşlem 7: Kavanoz (Plastik kavanoz, kurmalı oyuncak, yiyecek)



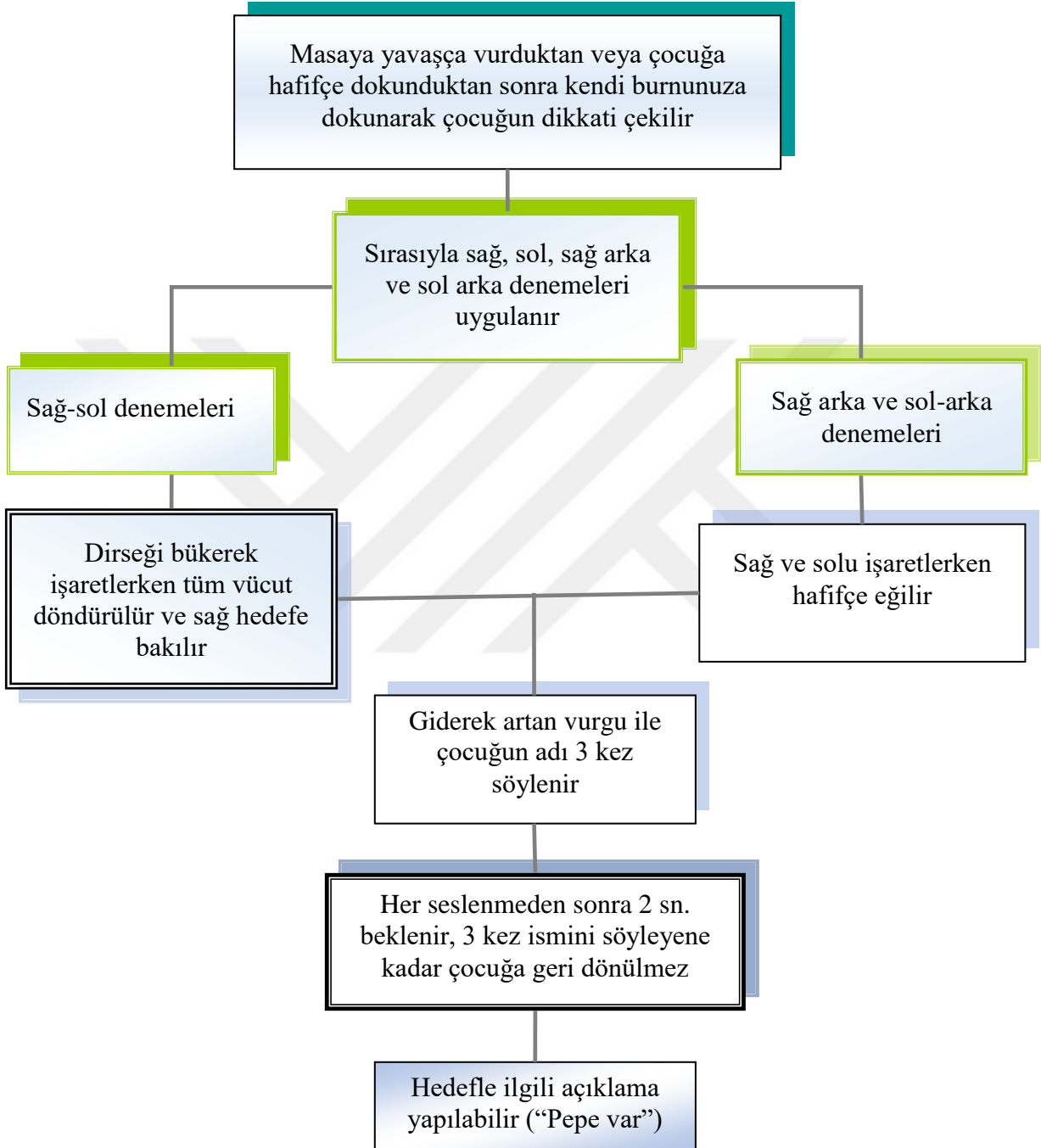
İşlem 8: Kurmalı Oyuncak (3 tane kurmalı, 3 tane elle çalıştırılan oyuncak)



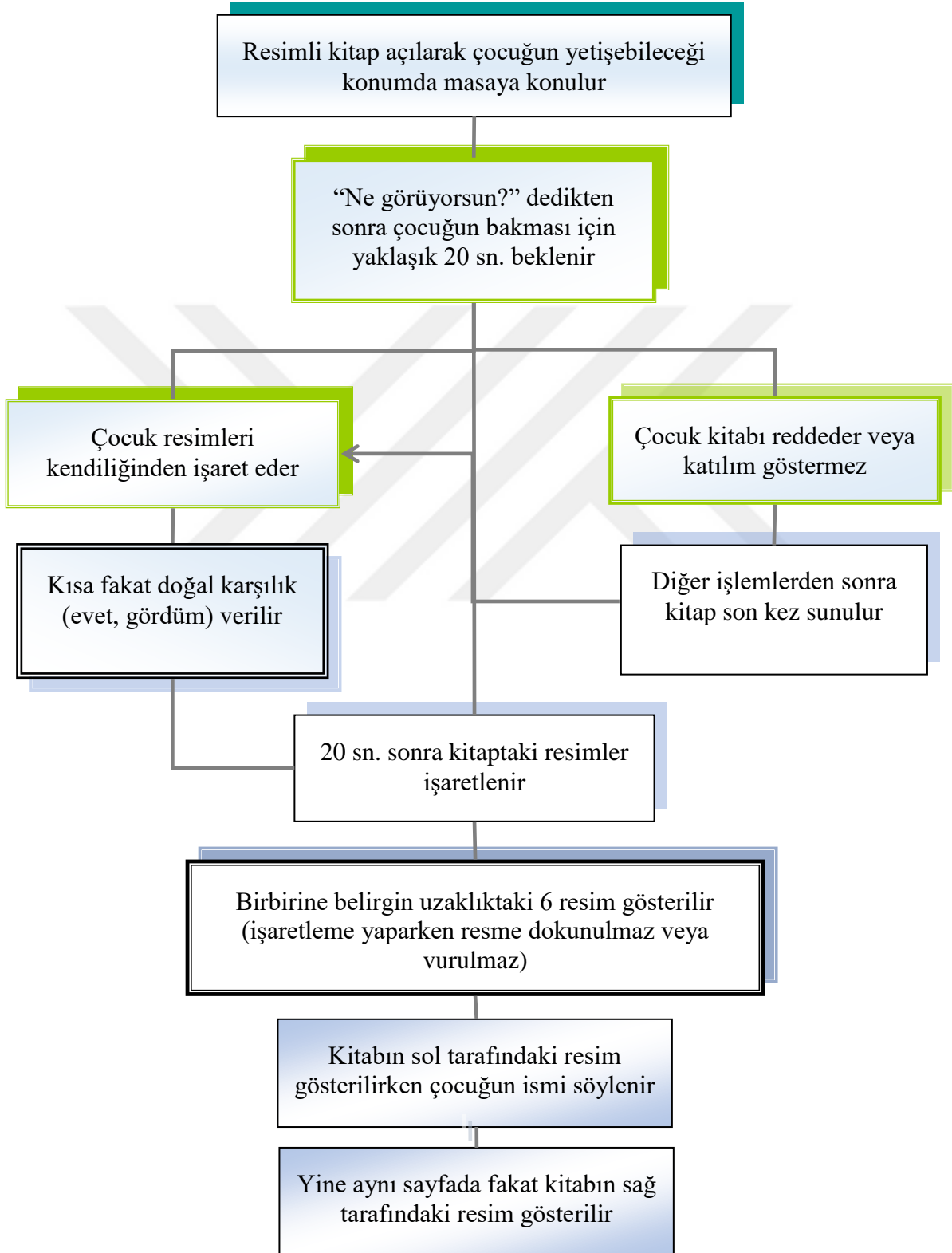
Balon İşlemi (2 aynı renkte balon)



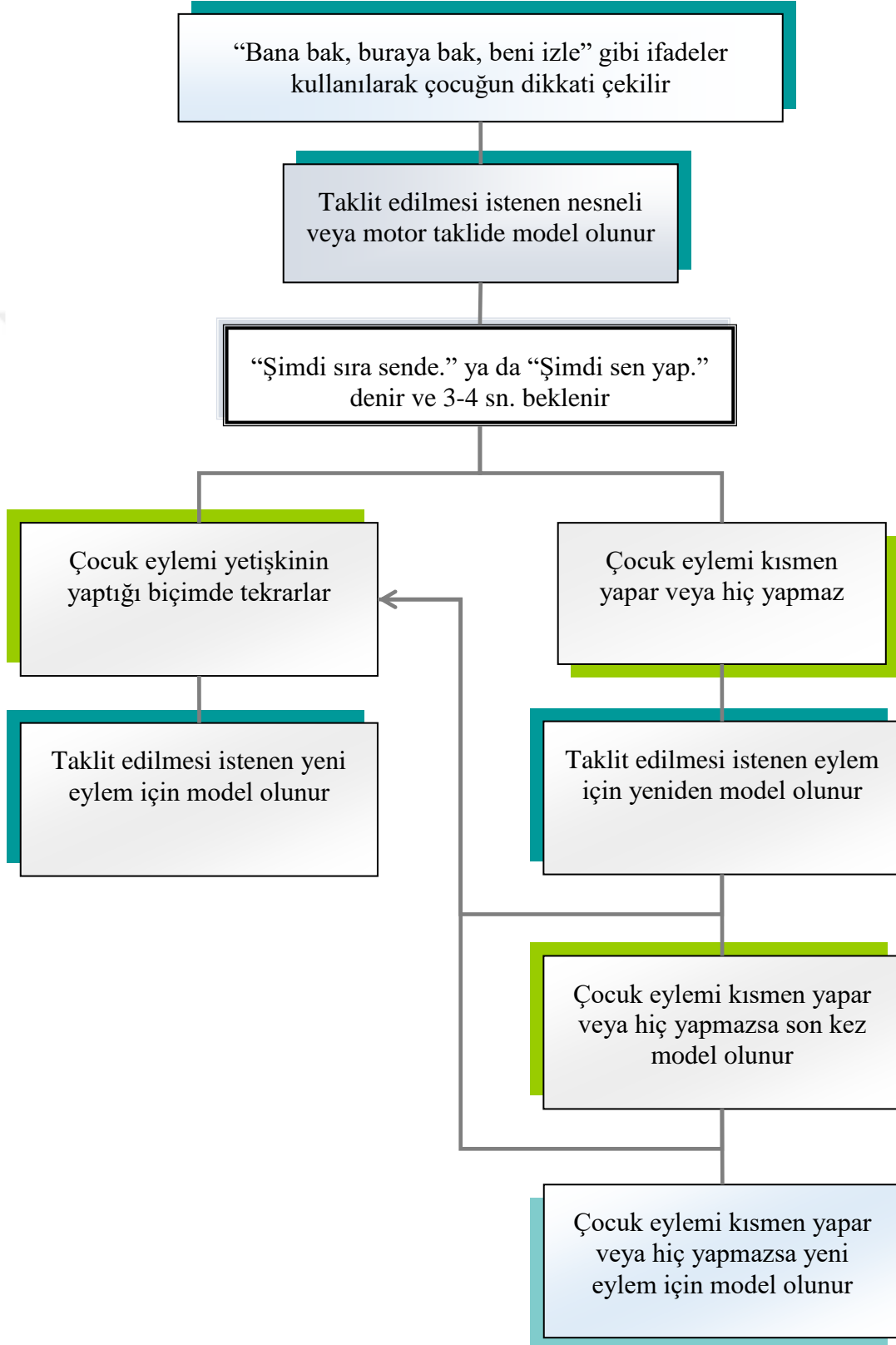
İşlem 9: Poster



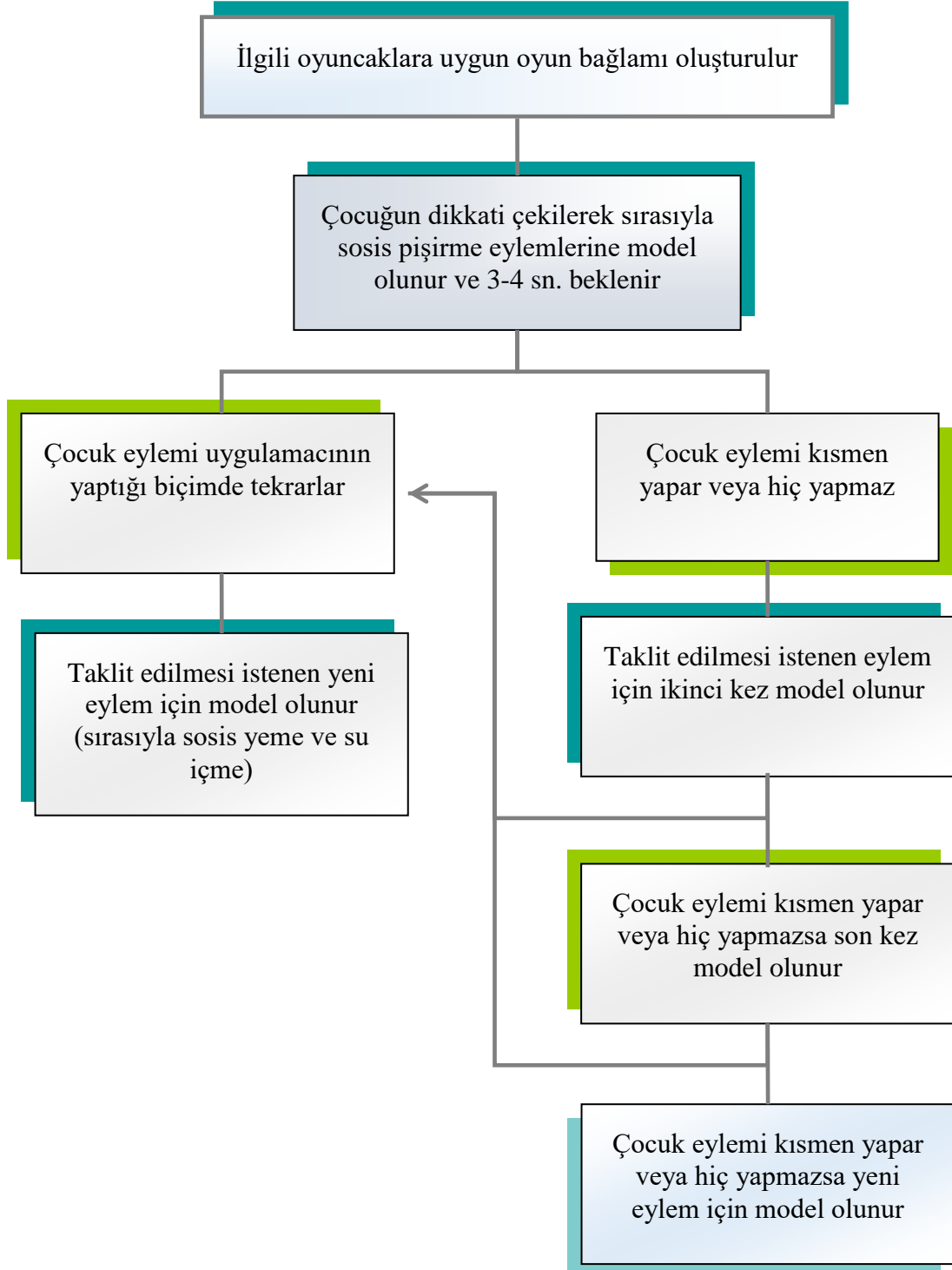
İşlem 10: Kitap (Resimli kitap)

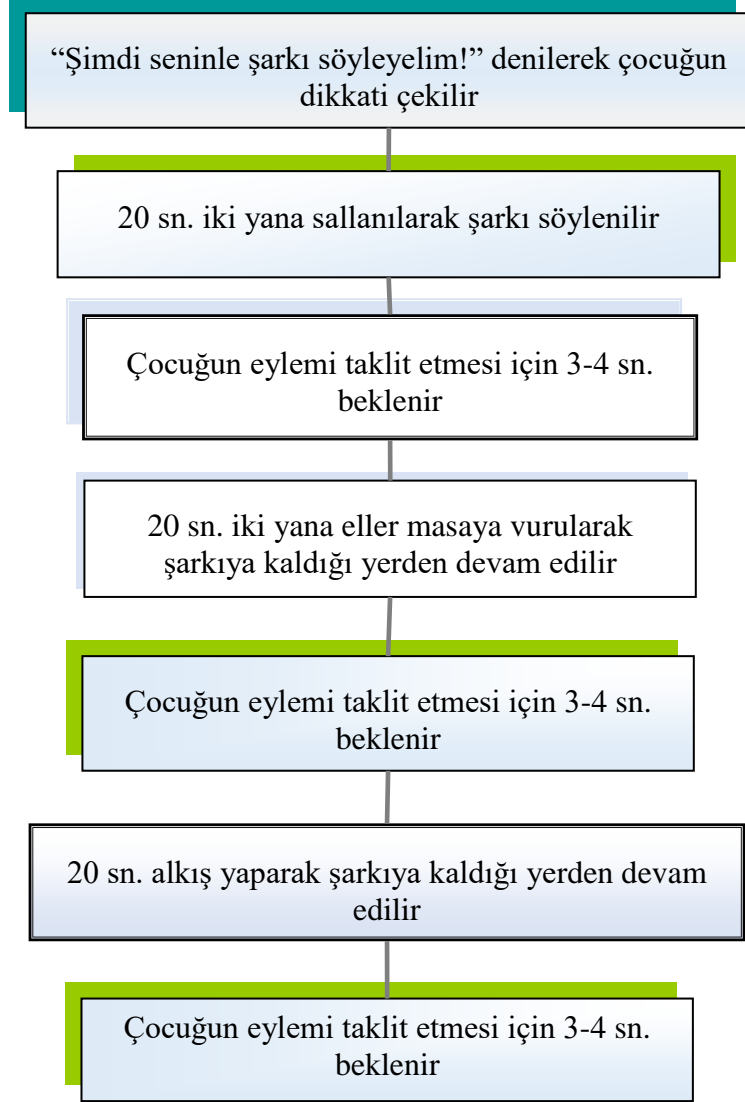


İşlem 11/12: Yapılandırılmış Nesneli/Motor Taklit (Kalem, oyuncak uçak, oyuncak telefon, oyuncak mısır, lego, oyuncak koyun)

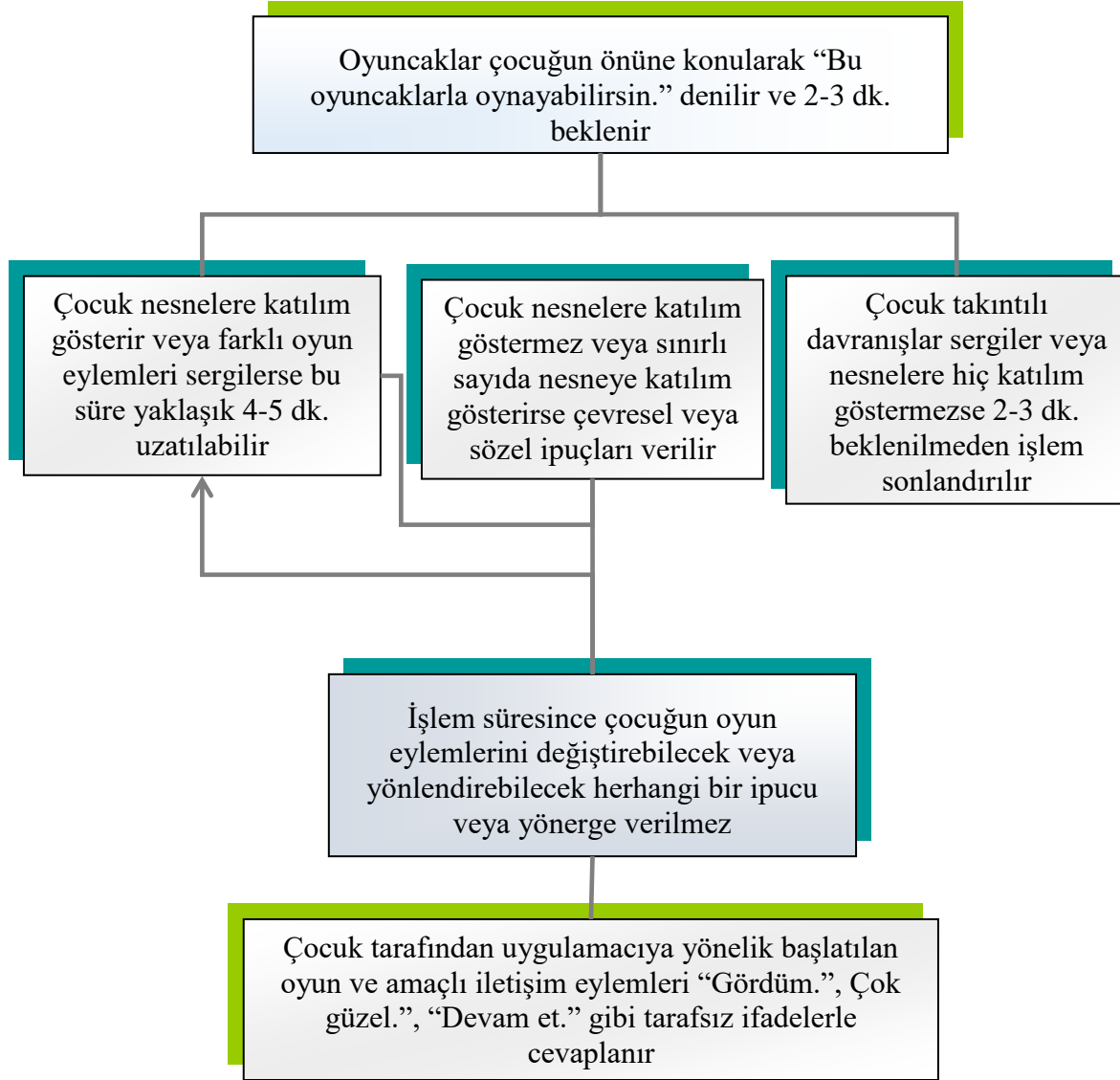


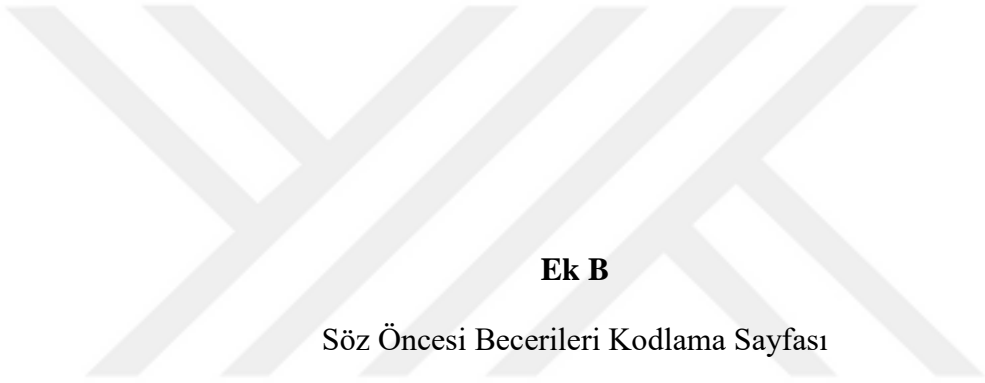
İşlem 13: Kendiliğinden Nesneli Taklit (Oyuncak ocak, ikişer tane tava, sosıs ve fincan)



İşlem 14: Kendiliğinden Motor Taklit

İşlem 15/16: Evcilik ve Doktorculuk (Oyuncak evcilik seti, oyuncak doktorculuk seti)





Ek B

Söz Öncesi Becerileri Kodlama Sayfası

AMAÇLI İLETİŞİM KODLAMASI

Çocuğun Adı-Soyadı: _____ Doğum Tarihi: _____ Kronolojik Yaş: _____ Kurum: _____ Doldurma Tarihi: _____

İşlemler	Evcilik	Eksik Parça Sunumu	Pandomim			Oyuncak Torbası	Rutin Bozma	Uyuşmayan Nesne	KNT	Kavonoz		YNT	YMT	Kurmali Oyuncak						KMT	Poster	Doktorculuk	Kitap	Sürpriz Nesne Sunumu	
			Uyuma	Ağlama	El Sallama					Kurmali Oyuncak	Yiyecek			1	2	3	4	5	6						
İLETİŞİM İŞLEMLERİ																									
Ortak Dikkat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Davranış Düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosyal Etkileşim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplam																									
İLETİŞİM EYLEMLERİ																									
Bakış																									
Üçlü Bakış	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yakınsal İşaret Takibi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uzaksal İşaret Takibi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplam																									
Jestler																									
Nesneye Dikkat İçeren Gösterici Jestler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordineli Dikkat İçeren Gösterici Jestler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geleneksel Jestler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplam																									
Seslendirmeler																									
Sözcüğe benzer olmayan seslendirmeler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sözcüğe benzer taklit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplam																									
Sözcükler																									
Sözcükler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toplam																									

KNT: Kendiliğinden Nesneli Taklit; YNT: Yapılandırılmış Nesneli Taklit; YMT: Yapılandırılmış Motor Taklit; KMT: Kendiliğinden Motor Taklit; Sa: Sağ Poster; So: Sol Poster; SaA: Sağ Arka Poster; SoA: Sol Arka Poster

YAPILANDIRILMIŞ ve KENDİLİĞİNDEN TAKLİT KODLAMASI

Çocuğun Adı-Soyadı: _____ Doğum Tarihi: _____ Kronolojik Yaş: _____ Kurum: _____ Doldurma Tarihi: _____

Taklit İşlemleri	GT: Geçerli Taklit			KT: Kısmen Taklit			Y: Yetersiz Taklit			Açıklamalar
	Deneme 1			Deneme 2			Deneme 3			
	GT	KT	YT	GT	KT	YT	GT	KT	YT	
<i>Yapılandırılmış Taklit İşlemleri</i>										
1. Oyuncak uçağı uçurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Kalem uçurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Ellerini masaya vurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Oyuncak koyunu masa üzerinde yürütme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. İki el ile yumruk açma kapama hareketi yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Masa üzerinde parmaklarını yürütme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Üfleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Oyuncak mısırı kulağına dayama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Dilini çıkarıp sağa sola tekrarlı olarak oynatma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Ma-ma-ma sesi çıkarmadan ağızı tekrarlı açıp kapatma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. Oyuncak telefonu kulağına dayama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. Legoyu masa üzerinde yürütme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Kendiliğinden Taklit İşlemleri</i>										
1. Oyuncak sosisi pişirmiş gibi yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Oyuncak sosisi yermiş gibi yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Bardakla çay içermiş gibi yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. İki yana sallanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Ellerini çırpma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Masaya vurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

AMAÇLI İLETİŞİM KODLAMASI

NESNELİ OYUN KODLAMASI

Çocuğun Adı-Soyadı:		Doğum Tarihi:		Kronolojik Yaş:		Kurum:		Doldurma Tarihi:	
Oyun Değerlendirmesi 1 (Evcilik Seti)									
Nesne Katılımı	<input type="checkbox"/> Bebek	<input type="checkbox"/> Bardak	<input type="checkbox"/> Kaşık	<input type="checkbox"/> Tencere	<input type="checkbox"/> Ocak	<input type="checkbox"/> Fincan			
	<input type="checkbox"/> Yatak/oturak	<input type="checkbox"/> Çatal	<input type="checkbox"/> Bıçak	<input type="checkbox"/> Sürahi	<input type="checkbox"/> Yiyecek	<input type="checkbox"/> Çaydanlık			
	<input type="checkbox"/> Tabak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Oyun Eylemleri	1)	2)	3)	4)	5)	6)			
	7)	8)	9)	10)	11)	12)			
	13)	14)	15)	16)	17)	18)			
	19)	20)	21)	22)	23)	24)			
Sıralı Oyun Eylemleri									
Oyun Kategorisi	<input type="checkbox"/> Rastgele eylemler	<input type="checkbox"/> Birleşimleri ayırma	<input type="checkbox"/> Özel fiziksel birleşimler	<input type="checkbox"/> Kendine yönelik işlevsellik	<input type="checkbox"/> Sembolik yerine koyma	<input type="checkbox"/> Birden fazla şema içeren diziler			
	<input type="checkbox"/> Ayrırcı eylemler	<input type="checkbox"/> Birleşimler oluşturma	<input type="checkbox"/> Özel geleneksel birleşimler	<input type="checkbox"/> Diğerlerine yönelik işlevsellik	<input type="checkbox"/> Hayali nesne/özellikler	<input type="checkbox"/> Sosyo dramatik oyun			
	<input type="checkbox"/> Genel birleşimler	<input type="checkbox"/> Nesne odaklı işlevsellik	<input type="checkbox"/> Tek şemalı diziler	<input type="checkbox"/> Oyuncak Aracı	<input type="checkbox"/> Hayali oyun				
Oyun Düzeyi	<input type="checkbox"/> Keşfedici	<input type="checkbox"/> İlişkisel	<input type="checkbox"/> İşlevsel	<input type="checkbox"/> Sembolik					
Oyun Değerlendirmesi 2 (Doktor Seti)									
Nesne Katılımı	<input type="checkbox"/> Steteskop	<input type="checkbox"/> Tansiyon A.	<input type="checkbox"/> Çekiç	<input type="checkbox"/> Ayna	<input type="checkbox"/> Derece	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/> İğne	<input type="checkbox"/> Bebek	<input type="checkbox"/> Gözlük	<input type="checkbox"/> İlaç şişesi	<input type="checkbox"/> Kulak B.	<input type="checkbox"/>			
Oyun Eylemleri	1)	2)	3)	4)	5)	6)			
	7)	8)	9)	10)	11)	12)			
	13)	14)	15)	16)	17)	18)			
	19)	20)	21)	22)	23)	24)			
Sıralı Oyun Eylemleri									
Oyun Kategorisi	<input type="checkbox"/> Rastgele eylemler	<input type="checkbox"/> Birleşimleri ayırma	<input type="checkbox"/> Özel fiziksel birleşimler	<input type="checkbox"/> Kendine yönelik işlevsellik	<input type="checkbox"/> Sembolik yerine koyma	<input type="checkbox"/> Birden fazla şema içeren diziler			
	<input type="checkbox"/> Ayrırcı eylemler	<input type="checkbox"/> Birleşimler oluşturma	<input type="checkbox"/> Özel geleneksel birleşimler	<input type="checkbox"/> Diğerlerine yönelik işlevsellik	<input type="checkbox"/> Hayali nesne/özellikler	<input type="checkbox"/> Sosyo dramatik oyun			
	<input type="checkbox"/> Genel birleşimler	<input type="checkbox"/> Nesne odaklı işlevsellik	<input type="checkbox"/> Tek şemalı diziler	<input type="checkbox"/> Oyuncak Aracı	<input type="checkbox"/> Hayali oyun				
Oyun Düzeyi	<input type="checkbox"/> Keşfedici	<input type="checkbox"/> İlişkisel	<input type="checkbox"/> İşlevsel	<input type="checkbox"/> Sembolik					

EK-E Ebeveyn-Çocuk Serbest Oyun Etkileşimi Kodlama Sistemi**



**Bu kodlama sistemi Yoder ve diğerleri (2010) tarafından hazırlanan “*Partial interval time sampling of adaptive strategies for the Useful Speech Project*” temel alınarak alanyazında yanıtlayıcılıkla ilgili diğer araştırmalar doğrultusunda hazırlanmıştır.

İçindekiler

Giriş	1
Kodlama Sisteminin Amacı	1
Kodlama Sürecine Genel Bakış	2
Kodlama Tanımları ve İpuçları	3
Kodlanabilirlik Düzeyi	3
Kodlanabilirlik Düzeyi Kodlamasında Gerekli Tanımlar	3
Kodlanabilirlik Düzeyi Kodlamasında Gerekli İpuçları	5
Nesne/Eylem Katılımı ve İletişim Eylemleri	5
Nesne/Eylem Katılımı ve İletişim Eylemleri Kodlamasında Gerekli Tanımlar	5
Nesne/Eylem Katılımı ve İletişim Eylemleri Kodlamasında Gerekli İpuçları.....	7
Ebeveyn Yanıtları	8
Ebeveyn Yanıtları Kodlanmasında Gerekli Tanımlar	9
Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Yanıtlar	9
Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Olmayan Yanıtlar.....	12
Yeniden Yönlendirme	13
İletişim Eylemlerine Bağlı Sözel Yanıtlar.....	14
Ebeveyn Yanıtları Kodlanmasında Gerekli İpuçları.....	15

GİRİŞ

Kodlama Sisteminin Amacı

Araştırmalar, birçok yanıtlama türünü kullanan ve tutarlı olarak çocuklarının davranışlarına cevap veren ebeveynlerin çocuklarının amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun becerilerinde daha iyi gelişim gösterdiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan ebeveyn yanıtları ile çocuğun amaçlı iletişim eylemlerine bağlı sözel ebeveyn yanıtlarının sıklığı ve çeşitliliğinin söz öncesi becerilerin gelişimini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu tarz yanıtların tutarlılığı (yanıt/fırsat), yanıtlayıcılık için önemli bir ölçüm olarak kabul edilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar eğer iletişim eylemlerinin veya davranışlarının ebeveynleri tarafından sıklıkla yanıtlandığını öğrenirse, sonrasında amaçlı iletişim, taklit ve nesnel oyun eylemleri sergilemeleri daha çok muhtemeldir.

Bu rehber, ebeveynlerin çocuklarına cevap verme sıklığı ve tutarlılığını yansıttığı düşünülen değişkenlerin nasıl kodlandığını açıklamaya yönelik hazırlanmıştır. Özellikle çocuğun ilgisini izleyen sözel ve sözel olmayan ebeveyn yanıtları ile çocuğun iletişim eylemlerine bağlı sözel ebeveyn yanıtlarını kapsamaktadır.

Ebeveyn yanıtlarının yüksek kodlanabilir aralıklara orantılı olarak dağılımı gerekebilir. “Oran (pro-rated)” yanıtlayıcılığın kodlandığı aralık sayısının, “kodlanabilirliği yüksek” aralıkların toplam aralık sayısına oranıyla çarpılarak hesaplanmaktadır ($Oran = Yanıtlayıcılık \times (Yüksek Kodlanabilir Aralıklar) / (Toplam Aralık)$).

Ebeveyn yanıtlarını oranlama, özellikle ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşim oturumlarında önemlidir. Çünkü (a) bu oturumlarda çocuk veya ebeveynin hareketli olması nedeniyle kamera açısı her zaman ideal pozisyonda olmayabilir, (b) ebeveyn-çocuk oturumlarında olayların kontrol edilme derecesi (ekran dışı ve karanlık kamera sürelerinin daha uzun olması) uygulamacı-çocuk oturumlarına oranla daha düşük olabilmektedir.

Bazı araştırmacılar, çocuğun ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı ebeveyn yanıtlarının çocuğun gelişimine farklı zamanlarda, farklı şekillerde katkı sağlayacağını öne sürmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar ebeveyn yanıtlarını, bu yanıtların ortaya çıktığı durumlara (nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemlerine) orantılamayı tercih ederler ve bu amaçla çocuğun ilgisi başka bir deyişle nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemleri ya da her ikisi birden kodlanır. Nitekim bu kodlama aynı zamanda kodlayıcıdan yanıtlama fırsatlarının

da kodlanmasını istemektedir. Bu doğrultuda ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşimi kodlamasından (a) kodlanabilirliği düşük aralık sayısı, (b) kodlanabilirliği yüksek aralık sayısı, (c) nesne/eylem katılımının olduğu aralık sayısı, (d) iletişim eylemlerinin olduğu aralık sayısı, (e) çocuğun ilgisini izleyen ebeveyn sözel yanıtların olduğu aralık sayısı, (f) çocuğun ilgisini izleyen ebeveyn sözel olmayan yanıtların olduğu aralık sayısı (g) iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtların olduğu aralık sayısı olmak üzere yedi değişkene ait sıklık sayıları elde edilmektedir.

Kodlama Sürecine Genel Bakış

Ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşim oturumlarının kodlama sürecinde genel olarak aşağıdaki basamaklar izlenmektedir.

1. Öncelikle kodlamada kullanılan EUDICA Linguistic Annotator (ELAN; <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>) yazılım programının kurulumu gerçekleştirilir.
2. Daha önce hazırlanmış olan kodlama dosyasıyla ilgili medya dosyası her ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşim videosu için bir araya getirilir.
3. Zaman aralık kaydı yönteminin kullanılması için medya dosyasının ilk 10 dakikası 5 saniyelik 120 aralığa bölünür.
4. Her aralıkta kodlama için farklı davranışlar dikkate alındığından kodlama kararları üç “set” içinde gruplandırılmaktadır. Bunlar (a) düşük veya yüksek kodlanabilirlik (b) nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri veya kodlama yok (c) sözel veya sözel olmayan yanıtlar veya kodlama yok şeklindedir.
5. Medya dosyasının iki turda kodlanması özellikle önerilmektedir. İlk turda aralıkların kodlanabilirlik düzeyi, ikinci turda ise çocuğun nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve ebeveyn yanıtlarını değerlendirmek için kodlama yapılmaktadır. Aralıkların kodlanabilirliğinin (düşük veya yüksek), çocuğun nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve ebeveyn yanıtlarının kodlamasından ayrı bir turda yapılmasının iki sebebi bulunmaktadır. Bunlardan biri aralıkların kodlanabilirlik düzeyinin değerlendirilmesinde anlık zaman örnekleme kaydı kullanılırken; çocuğun nesne/eylem katılımının, iletişim eylemlerinin ve ebeveyn yanıtlarının değerlendirilmesinde parçalı zaman aralığı kaydı kullanılmasıdır. Bu doğrultuda anlık zaman örnekleme kaydında her aralığın son saniyesinde; parçalı zaman aralığı kaydında ise aralığın herhangi bir anında hedef davranışın olup olmadığına karar verilmektedir. Farklı kayıt tekniklerinin kullanılmasının sebebi süreyi tahmin etmede

anlık zaman örnekleme kaydının; sıklığı belirlemede ise parçalı zaman aralık kaydının daha güvenilir olmasından kaynaklanmaktadır. Kodlanabilirlik ile çocuğun nesne/eylem katılımının, iletişim eylemlerinin ve ebeveyn yanıtlarının farklı turlarda kodlanmasının ikincisi sebebi ise kodlanabilirliğe karar vermedeki anlayışın çocuğun nesne/eylem katılımına, iletişim eylemlerine ve ebeveynin yanıtlarına karar verme anlayışından oldukça farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuğun nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve ebeveynin yanıtlarının *aynı turda* kodlanmasının en iyi yöntem olduğunun düşünülmesinin nedeni bir yanıtın aynı aralıktaki nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemini *takip edip etmediğini* belirlemenin eş zamanlı yapılmasının daha güvenilir sonuçlar vermesidir. Ancak ne nesne/eylem katılımı ne iletişim eylemleri ne de yanıtlayıcılık, kodlanabilirlik düzeyine bağlı olarak kodlanmamaktadır. Kodlanabilirlik sadece kodlama sürecine göre oranlamanın yapılıp yapılmayacağına karar vermek ve eğer gerekli ise oranlamada kullanmak için hesaplanmaktadır.

Kodlama Tanımları ve İpuçları

Bu bölümde ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşiminde kodlanacak her bir değişkenin (kodlanabilirlik düzeyi, nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve ebeveyn yanıtları) kodlanmasında sıklıkla kullanılan terimlerin işlevsel tanımlarına ve kodlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmektedir.

Kodlanabilirlik düzeyi. Ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşim oturumlarının kodlanmasında öncelikle 5 saniyelik 120 aralığın kodlanabilirlik düzeyi değerlendirilmektedir. Aşağıda kodlanabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi sürecinde kodlayıcılara yardımcı olacağı düşünülen tanımlar ve ipuçları yer almaktadır.

Kodlanabilirlik düzeyi kodlamasında gerekli tanımlar.

Düşük kodlanabilirlik. Ebeveyn-çocuk serbest oyun etkileşim oturumlarının tamamen kontrol altına alınması mümkün olmadığı için birçok dikkat dağıtıcı olay veya durum oluşmaktadır. Böyle durumlarda ebeveynin yanıtlayıcı olması beklenemez ve dolayısıyla ilgili aralık “kodlanabilirliği düşük” olarak değerlendirilir. Aralık boyunca aşağıda listelenen bu dikkat dağıtıcı örnekler gerçekleşme süresine (ör. 1 sn. veya 5 sn. sürebilir) bakılmaksızın

aralığın son saniyesinde meydana gelmişse bu aralık “kodlanabilirliği düşük” olarak değerlendirilmektedir. Dikkat dağıtıcı örnekler aşağıda sıralanmaktadır.

1. Çocuğun davranış değiştirmeye (ör. görmezden gelme veya müdahale etme gibi) ihtiyaç duyulan davranışlar sergilemesi
 - a) Çocuğun görmezden gelinerek yok edilmeye çalışılan davranışlar sergilemesi (ör. annesinin çantasıyla oynaması, muhtemelen odadan ayrılmak için kapıya yönelmesi veya kapı koluyla uğraşması gibi)
 - b) Çocuğun davranış kontrol yöntemlerine (rahatlık ve oyalama dâhil olmak üzere) ihtiyaç duyan davranışlar sergilemesi (ör. nesnelere atma, mobilyalara tırmanma, yetişkine vurma/ısıırma, nesnelere/yetişkine katılım gösteremeyecek kadar kontrolsüzce ağlama gibi).
- 2) Önceden planlanmış oturumun bir parçası olmayan aralık (ör. ebeveynin oyuncak almak için çocuğun bulunduğu ortamdan ayrılması gibi)
- 3) Oturumun bir kısmının yarıda kesilmesi (ör. tuvalet arası, kapının açılıp kapanması, cep telefonunun çalması, çocuğun öksürmesi/hapşırması/ebeveynin çocuğun burnunu silmesi gibi).

Yukarıda listelenen örnekler dışında bazen kameranın görüş açısı ve gönderge veya ebeveyn ve çocuk pozisyonlarından dolayı nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri veya yanıtlayıcılık hakkında karar vermek zorlaşmaktadır. Dolayısıyla nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri veya yanıtlayıcılığın belirgin olmadığı aralıklar kodlanabilirliği düşük aralık olarak kodlanmaktadır. Aşağıda bu aralıklara ilişkin örnekler verilmektedir.

1. Sözel olmayan ebeveyn yanıtlarını kodlamak için yetişkinin ellerinin veya ne yaptığıının görülmediği aralıklar
2. Dokunarak nesne katılımına karar vermede aktif olarak çocuğun hangi nesneyi hareket ettirdiğini belirlemek için çocuğun ellerinin görülmediği aralıklar
3. Herhangi bir göndergeye dikkatin olup olmadığını belirlemek için çocuğun yüzünün veya baş yönlendirmesinin görülmediği aralıklar
4. Videonun odak dışına çıkmasından kaynaklı olarak çocuğun hangi göndergeyle ilgilendiği, ne yaptığı veya yetişkinin nereye baktığı belirlenemeyen aralıklar

Yüksek kodlanabilirlik. Kodlanabilirliği düşük aralık ölçütlerini taşımayan yani “Kodlanabilirliği düşük” olarak kodlanmayan herhangi bir aralık “kodlanabilirliği yüksek” aralık olarak kodlanmaktadır.

Kodlanabilirlik düzeyi kodlamasında gerekli ipuçları.

1. Kodlamanın ilk turunda 120 aralığın hepsi *mutlaka* kodlanabilirliği düşük veya yüksek olarak kodlanmalıdır.
2. Kodlanabilirlik düzeyi *anlık* zaman örnekleme kaydı kullanılarak kodlandığı için hedef davranışın yalnızca aralık için belirlenen sınırdan var olup olmadığına bakılmaktadır. Bu araştırmada aralığın 5. saniyesi, kodlanabilirlik için kodlanmış “an” olarak kabul edilmektedir. Kodlanabilirlikte anlık zaman örnekleme kaydının kullanılmasının nedeni daha öncede ifade edildiği gibi anlık aralık kodlamasının süreyi tahmin etmede parçalı (veya bütün) zaman aralıklı kodlamadan daha doğru sonuçlar verdiğini gösteren çalışmaların var olmasıdır. Ayrıca kodlanabilirlik düzeyi “nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemleri” veya “yanıtlayıcılık” için belirli bir aralığın kodlanıp kodlanmayacağını belirlemede kullanılmamaktadır. Kodlanabilirliği düşük veya yüksek aralıkların hepsi nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve yanıtlayıcılık açısından değerlendirilmektedir. Buna karşılık kodlanabilirlik boyutu gerektiğinde nesne/eylem katılımı, iletişim eylemleri ve yanıtlayıcılık puanlarının oranlanmasında oturumların genel olarak kodlanabilirlik düzeyini tahmin etmek için kodlanmaktadır.
3. Aralığın son saniyesindeki görüntünün öncelikle “kodlanabilirliği düşük” aralık ölçütlerini taşıyıp taşımadığına bakılmaktadır. Eğer aranan ölçütler anlık görüntüde yoksa aralık yüksek kodlanabilir olarak kodlanmalıdır.

Nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemleri. Çocuğun nesne/eylem katılımının ve iletişim eylemlerinin kodlamasında gerekli tanımlar ve dikkat edilmesi gereken ipuçları aşağıda açıklanmaktadır.

Nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemleri kodlamasında gerekli tanımlar.

Gönderge. Çocuğun ilgilendiği herhangi bir nesne, kişi, olay, eşya veya yiyecek gönderge olarak tanımlanmaktadır.

Nesne/eylem katılımı. Çocuğun herhangi bir göndergeye ilgi göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuk bir göndergeye olan ilgisini göndergeye en az “2 sn.” bakarak (*look*

lead) veya *dokunarak (touch lead)* gösterebilir. Çocukta 2 sn. süreden daha az oluşan bakışlar ve dokunuşlar (a) güvenilir bir şekilde kodlamanın yapılmasının zor olmasından veya (b) davranışın “nesne/eylem katılımı” yapısı için görünüş geçerliliği ölçütlerini karşılamadığından nesne/eylem katılımı olarak kodlanamaz.

Kodlama sürecinde bu iki farklı nesne/eylem katılım türü farklı kodlarla kodlanmaktadır. Çocuğun nesne/eylem katılım türü belirlendiğinde yanıtlayıcılık için daha güvenilir bir kodlama yapılabilir çünkü farklı nesne/eylem katılım türleri farklı yanıtlama türlerinin oluşmasına fırsat sunmaktadır. Örneğin, çocuğun ilgisini izleyen sözel olmayan yanıtlama türlerinden “çocuğun eylemlerini taklit etme” sadece çocuğun nesneye dokunarak katılım başka bir deyişle ilgi göstermesinden sonra gerçekleşmektedir. Buna karşın sözel yanıtlar çocuğun hem dokunarak hem de bakarak başlattığı nesne/eylem katılımından sonra oluşmaktadır.

Bakma, sıklıkla çocuğun yüz veya kirpiklerini göremediğimiz için burnun işaret ettiği yön ile belirlenir. *Dokunma*, göndergenin elle hareket ettirilmesi veya parmakların gönderge üzerinde hareket ettirilmesi anlamına gelmektedir. Hareket ettirmeksizin göndergeyi pasif bir şekilde elinde tutmak, toplamak veya bir araya getirmek veya gönderge ile takıntılı davranışlar sergilemek aktif dokunma olarak değerlendirilemez çünkü (a) bu şekilde güvenilir bir kodlama yapmak zorlaşmaktadır veya (b) “nesne/eylem katılımı” için görünüş geçerliliği ölçütü karşılanmamaktadır.

Ebeveyn yanıtları ancak çocuğun “kendiliğinden” nesne/eylem katılımı başlattığı aralıklarda kodlanabilir. Bu yüzden sadece çocuğun “kendiliğinden” başlattığı nesne/eylem katılımı kodlanmaktadır. Çocuk kendiliğinden nesne/eylem katılımını (a) dikkati *başlatarak* veya (b) yetişkinin dikkat odağına *uyum sağlayarak* gerçekleştirir.

Çocuğun başlattığı nesne/eylem katılımı, çocuğun yetişkinin sözel ipuçları veya sözel yönergeleri olmadan başlattığı sürekli bakışlar veya dokunmalardır. Yetişkinlerin sözel olmayan “ipuçlarının” ne olabileceğini belirlemek kodlayıcı güvenilirliği için zor olacağından, çocuğun yetişkinin SÖZEL OLMAYAN çevresel düzenlemelerine (ör. bardağı çocuğun önüne yerleştirmek gibi) cevap vermesi (ör. bardakla bebeğe su içirmesi gibi) çocuğun kendiliğinden başlattığı nesne/eylem katılımı olarak kodlanmaktadır.

Çocuğun uyum sağladığı nesne/eylem katılımı, yetişkinin bir nesne veya olay hakkında konuştuğundan sonra çocuğun bir sonraki aralıkta yetişkinin ilgi odağındaki göndergeye ilgi göstermesidir. Örneğin, yetişkin 40. aralıkta çocuğun ilgi odağında olmayan treni “çuf çuf” diyerek sürmesinden sonra çocuğun 41. aralıkta en az 2 sn. trene sürekli bakması veya dokunması bu liderlik türüne örnek verilmektedir.

Amaçlı iletişim eylemleri. Çocuğun nesne/eylem katılımı göstermesi dışında amaçlı iletişim eylemlerini kullanması ebeveynin yanıtlayıcı olması için ortaya çıkan bir diğer fırsat türüdür. Amaçlı iletişim eylemleri altında kodlanan davranışlar içerisinde a) bakış, b) seslendirme, c) jestler ve d) sözcükler yer almaktadır. İletişim eylemlerinin farklı kategoriler altında ele alınması daha güvenilir bir kodlama yapılabilmesini sağlamaktadır. Kodlanacak amaçlı iletişim eylemlerinin işlevsel tanımları ve kodlaması için ayrıntılı bilgi “Söz Öncesi Becerileri Değerlendirme İşlemleri ve Kodlama Rehberi” aracılığıyla verilmektedir (bk. Ek D).

Nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemleri kodlamasında gerekli ipuçları.

1. Tüm aralıklar (sadece önceden yüksek kodlanabilirlik olarak kodlanmış olanlar değil) çocuk "nesne/eylem katılımı", “iletişim eylemleri” ve “ebeveyn yanıt” kodları için ikinci turda gözden geçirilir. Bu iki kodlama tek bir aşamada eş zamanlı olarak yapılır.
2. Nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemleri parçalı zaman aralık kaydı kullanılarak kodlanır. Yani tüm aralık izlenir ve aralığın herhangi bir anında oluşan hedef davranış kaydedilir.
3. Nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemlerinin var olması durumunda, nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemlerinin varlığı ve türü uygun aşamada belirtilir, aksi durumda nesne/eylem katılımı veya iletişim eylemleri yok (yani kodlama yok) şeklinde kodlama yapılır.
4. Bazen aralık boyunca çocuğun ilgi odağı değişir, bu nedenle birden çok nesne/eylem katılımı ortaya çıkabilir. Bu durumda bütün nesne/eylem katılımı kodlanır.
5. Bazen aynı aralıkta çocuk hem nesne/eylem katılımı hem de iletişim eylemi başlatabilir. Bu durumlarda her ikisi de ilgili aşamalara kodlanmaktadır. Yanıtlayıcılık kodlamasında ise ebeveyn iletişim eylemlerini yanıtlamışsa çocuğun ilgisini izleyen yanıtlayıcılık kodlaması yapılmaz. Ancak ebeveyn çocuğun nesne/eylem katılımını yani ilgisini yanıtlayıp, iletişim eylemlerini yanıtlamazsa çocuğun ilgisini izleyen yanıtlar kodlanırken iletişim eylemlerine bağlı “yanıtlayıcılık yok” olarak kodlanır.

6. Bazen çocuğun baktığı, dokunduğu ve iletişime geçtiği gönderge birbirinden farklı olduğu için ilgi odağı belirsizdir. Bu gibi durumlarda iletişimsel göndergeler bakışsal göndergelerden, bakışsal göndergeler de dokunsal göndergelerden önce kodlanır (Kural 4’te belirtilen çoklu ilgi olmadığı sürece).
7. Çocuğun nesne/eylem katılımı sıklıkla bir aralıktan daha sonraki aralığa geçer. Örneğin, çocuk 61, 62, 63, 64 ve 65. aralıklarda legolarla oynuyor. Bu aralıkların her birinde çocuğun nesne/eylem katılımı kodlanmalıdır.

Ebeveyn yanıtları. Nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemleri ile aynı turda eş zamanlı kodlanan ebeveyn yanıtlarının kodlamasında kullanılan terimlerin işlevsel tanımlarına ve gerekli ipuçlarına yer verilmeden önce konunun anlaşılabilirliği ve kodlamanın güvenilirliğini artırmak için Şekil 1’de bu kodlama rehberinde farklı türdeki ebeveyn yanıtlarının çocuğun ilgisine ve iletişim eylemlerine göre nasıl gruplandığı gösterilmektedir.



Şekil 1. Çocuğun İlgisini İzleyen ve İletişim Eylemlerine Bağlı Ebeveyn Yanıt Türleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi ebeveyn yanıtları çocuğun ilgisini izleyen ve iletişim eylemlerine bağlı olmak üzere başlıca iki gruba ayrılmaktadır. Çocuğun ilgisini izleyen yanıtlar içerisinde yorumlama, dilsel istek bildirme ve davranışsal istek bildirme yanıt türlerini içeren sözel yanıtlar ve sözel olmayan yanıtlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Çocuğun iletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlar ise dilbilimsel haritalama, tekrar ve genişletme olmak üzere üç alt başlığa ayrılmaktadır. Bunun dışında bu araştırmada kontrol değişkeni olarak

alınan yanıtlayıcılık dışında bir başka ebeveyn davranışı olan yeniden yönlendirmelerde dikkati ve davranışı yeniden yönlendirme olarak ayrı ayrı kodlanmıştır.

Ebeveyn yanıtları kodlamasında gerekli tanımlar.

Çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlar. Çocuğun nesne/eyleme bakarak veya dokunarak başlattığı ilgisini yanıtlama “*çocuğun ilgi odağının başka bir deyişle herhangi bir göndergeye olan ilgisinin takip edilmesidir.*” Çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlar, ebeveynin çocuğun var olan ilgisini izleyerek gönderge hakkında yorum yapmasını, göndergeye ilişkin dilsel istek veya davranışsal istek bildirmesini içermektedir. Çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtların kodlanabilmesi için;

- a. Yetişkin sözcüsünün çocuğun ilgisinden yani nesne/eylem katılımından SONRA fakat aynı aralıkta gerçekleşmesi VE
- b. Yetişkin sözcüsünün çocuğun ilgi odağındaki göndergeyi temsil eden sözcükler içermesi gerekmektedir. Bunun için;
 - b1. Yetişkin sözcüsündeki gönderge (mesaj, nesne veya kişi) çocuğun dikkat odağı ile aynı olmalı. Yani yetişkin sözcüsündeki gönderge;
 - Çocuğun ilgi odağındaki göndergenin ismi ile aynı (ör. “araba” gibi) VEYA
 - Çocuğun gönderge alanına/görüş alanında mekânsal olarak yakın VEYA
 - Çocuğun dikkat odağındaki gönderge ile ebeveyn konuşmaları veya eylemleri aracılığıyla ilişkili olması gerekir.

VE

- b2. Çocuğun ilgi odağındaki gönderge ile çeşitli etkenler açısından (ör. renk, büyüklük, nesneyle ilişkili sesler, nesneyle yapılan eylemler gibi) özel anlamsal ilişkiye sahip olmalıdır.

Tablo 1’de çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlar başlığı altında kodlanan ebeveyn yanıt türlerine, açıklamalarına ve örneklerine yer verilmektedir. Güvenilir bir kodlama yapmak için üç alt başlığa ayrılan sözel yanıtlar kendi içerisinde de sınıflandırılmaktadır. Ancak analizlerde yorumlama, dilsel istek ve davranışsal istek yanıtlama türlerinin toplam puanı dikkate alınmıştır.

Tablo 1

Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Yanıtlama Türleri, Açıklamaları ve Örnekleri

Yanıtlama Türü	Açıklama	Örnek
Betimleme	Bir kişinin davranışlarını, eylemlerini, duygularını veya bir nesne veya var olan bir olayı açıklayan ifadeler.	Çocuk oyuncak bebeği uyutur. Ebeveyn: “Bebek uyuyor.” Çocuk hayvan figürlerini traktöre yükler. Ebeveyn: “İnek de biniyor.”
Nesne ve kişileri isimlendirme	Kişi veya nesneyi tanıtan sözcük veya sözcükleri içeren sözcükler.	Çocuk at ile oynar. Ebeveyn: “At.” Çocuk arabanın tekerleklerine bakar. Ebeveyn: “Arabının tekeri.”
Talep etme-model olma	Belirli bir yapı için talepte bulunma, sonra o yapı için model olma.	Ebeveyn: Üçgeni göstererek “Bu ne?” “Üçgen.” Ebeveyn: “Bebek ne yapıyor”.... “Ee yapıyor.”
Ebeveynin kendi eylemlerini açıklaması	Çocuğun ebeveynin göndergesine <i>katılım</i> göstermesinden sonra ebeveynin oyuncakla olan eylemlerini açıklaması.	Ebeveyn: (Tencereyi ocağın üstüne koyarken) “Tencereyi ocağın üstüne koydum.” Ebeveyn: (Arabayı sürerken) “Araba köprüden geçiyor.”
Var olmayan nesne/olay hakkında konuşma	Kavramsal olarak çocuğun önceki eylemleriyle ilişkili ancak mevcut durumda olmayan veya geçmiş ve gelecekteki olayların açıklaması.	Çocuk şekil kutusuyla oynar. Ebeveyn: “Bak bundan senin de vardı.” Çocuk evcilik seti ile oynar. Ebeveyn: “Hadi ablan gibi yemek yapalım, hani o da yapıyordu.”
Dikkat çekme amaçlı ifadeler	Çocuğun dikkatini çeken ifadeler.	Ebeveyn çocuğun ilgi odağındaki bebeği sallarken “Bak!” Çocuk tak-çıkartı ile oynar. Ebeveyn: Maymunu işaret ederek “Aaaa!”
Sosyal Oyun	Çocukla eğlenceli bir şekilde etkileşim kurma.	“ce-ee”, “bip oyunu” gibi.
Uzlaşımaya dayalı sosyal ifadeler	Sosyal etkileşimde kullanılan kibar, geleneksel ifadeler.	“Teşekkür ederim”, “Merhaba”, “Lütfen” gibi.
Onaylama ve olumlu cevaplama ifadeleri	Çocuğun önceki eylemlerini kabul etme ve olumlu geri dönüt verme ifadeleri.	“Evet”, “Çok güzel, bebeği yatırdın.”, “Aferin”, “Tamam”

Yorumlama

Rutinleştirilmiş formlar ve şarkılar	Rutinleştirilmiş ifadeler, iyi tanımlanmış, geleneksel bir rutinde sınırlayıcı bir rol oynama. Parmak oyunları, şarkılar, bilmece, espriler gibi.	Sayı sayma, alfabeyi sayma, şarkılar, telefon konuşmaları
Kelimesi kelimesine kitap okuma	Kitaptan kelimesi kelimesine okunan yetişkin konuşmaları. Kitaptaki resimleri isimlendirmeyi içermez.	Ebeveyn: “Zeliş arkadaşlarıyla oyun oynarken.....”
İpucu sunma	Çocuktan yapması istenen eylemin yönerge verilmeden hissettirilmesi.	Çocuk bebeğe mama yedirir. Ebeveyn: “Benim karnım da çok acıktı.”
Hayvan seslendirmeleri	Hayvanların çıkardığı seslerin taklit edilmesi.	“Möö”, “Vak vak”, “Miyav” gibi.
Taşıt sesleri	Taşıtların çıkardığı seslerin taklit edilmesi.	“Çuf çuf”, “Winn”, “Bip” gibi.
Çeşitli sesler	Çarpışma sesi, kapı sesi, baloncuk patlama sesi, bir şeyle vurma sesi gibi.	Baloncuk patlatırken “Pıt”, Kapıyı çalarken “tak tak”gibi.
Ünlemler ve seslendirmeler	Çığlık, memnuniyet, acı, şaşırma, onaylama bildiren seslendirmeler.	“Hıhı”, “Aaa”, “Hımm”
Evet/hayır soruları	Evet-hayır cevaplarını ve sohbet kurmaya çalışmanın yanı sıra bir şeyi tanımlamak ya da isimlendirmek için kullanılan sorular.	Çocuk top ile oynar. Ebeveyn: “Bu top mu?” Çocuk havayaları ahıra koyar. Ebeveyn: “Yardım ister misin?”
Bilgi isteme	Yetişkinin henüz sahip olmadığı bilgileri çocuktan istemesi.	“Bebekle ne yapmak istiyorsun.” “Şimdi ne ile oynamak istersin?”
Açıklama ve doğrulama istekleri	Çocuğu anlamak veya anlaşılmayan bir şeyi açıklığa kavuşturmak için sorulan sorular.	Çocuk arabayı sürerken bir yere bırakır. Ebeveyn: “Arabayı park mı ettin?” Çocuk şekil kutusunu çevirerek sağına soluna bakar. Ebeveyn: “Şekil kutusu ile mi oynamak istiyorsun?”
Test etme sorusu	Çocukta var olduğu düşünülen belirli bir yapıyı ortaya çıkarmak için sorulan sorular.	Çocuk top ile oynar. Ebeveyn: Topu göstererek “Bu ne?” Çocuk ineği ahıra koyar. Ebeveyn: “İnek ne der?”
Sözel yapı isteme	Sözlü yanıtı amaçlayan sorular veya	Ebeveyn: “Tarak, sen de

	bildirimler.	söyle.” Ebeveyn: (Topu çocuğa atmadan önce) “Ne demen gerekiyor?”
Eksik ifadeleri tamamlama	Sözel ifadeler yarım bırakılarak çocuğun tamamlaması istenir.	Ebeveyn: “Ali babanın, devam et.”
Seçenek sunma	Ebeveynin sözel yapıların kullanılması için iki veya daha fazla seçenek arasından birini ifade etmesini isteme.	Çocuk şekil kutusu ile oynar. Ebeveyn: “Bu ne üçgen mi kare mi?”, “Ne renk sar mı mavi mi?” Çocuk tak-çıkara oynar. Ebeveyn: “Maymun mu, kuş mu?”
İstek/önerme	Yetişkinin kendi eylemi için kabul edilmeyi içeren veya çocuğa ne yapabileceğini öneren ifadeler.	Çocuk elinde kitabı tutar. Ebeveyn: “Bu kitaba bakmak ister misin?” Çocuk kes-oyna yiyecekleri tencereye koyar. Ebeveyn: “Karpuzu keselim mi?”
Davranışsal İstek Bildirme	Yönerge	Çocuk kamyon ile oynar. Ebeveyn : “Hadî legoları kamyonu koy.” Çocuk bebeği uyutur. Ebeveyn: “Bebeğe mama yedirelim.”

Çocuğun ilgisini izleyen sözel olmayan yanıtlar. Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde ebeveynler genelde çocuklarıyla konuşarak etkileşim kurmayı tercih ederken, çocuklarının oyunlarına daha az aktif katılım göstermektedirler. Ancak çocuğun ilgisini izleyen sözel olmayan yanıtların (başka bir deyişle fiziksel oyun eylemleri) çocuğa başta nesnel oyun olmak üzere yeni beceriler öğretebileceği ve sözel yanıtlar için daha çok fırsat sunacağı düşünülmektedir. Bu durumun böyle olup olmadığını belirlemek için çocuğun ilgisini izleyen sözel yanıtlar yanı sıra sözel olmayan yanıtlar da kodlanmaktadır. Sözel olmayan yanıtlara ilişkin değişkenler kodlanırken ebeveynlerin çocukları ile oyun oynarken (a) çocuklarının oyununa yardımcı olup olmadığına (b) çocuklarının oyununu tam olarak taklit edip etmediğine veya çocuklarının oyunlarını taklit ettikten sonra genişletip genişletmediğine ve (c) ya çocuğun ilgilendiği gönderge ya da çocuğun ilgilendiği gönderge ile ilişkili başka bir nesne ile yeni eylemler için model olup olmadığına bakılır. Bütün bunlar ebeveynler tarafından yanıtlayıcı oyun eylemleri olarak kabul edilir. Çocuğun göndergesi ile ilişkisiz oyun eylemleri ebeveyn yanıtları olarak kodlanmaz. Tablo 2’de fiziksel oyun eylemleri,

açıklamaları ve örnekleri yer almaktadır. Oyun eylemleri dışında ebeveynlerin sözel yanıtları desteklemek veya güçlendirmek amacıyla kullandığı jestler, rutin oluşturma ve ipucu sunmaları da sözel olmayan yanıtlar başlığı altında kodlanmaktadır.

Tablo 2

Çocuğun İlgisini İzleyen Sözel Olmayan Yanıtlama Türleri, Açıklamaları ve Örnekleri

Ebeveyn Yanıtları	Açıklama	Örnek
Çocuğun eylemlerine yardım etme	Yetişkinin çocuğun eylemini gerçekleştirmesi için bir şeyler yapması.	Çocuk şekil kutusuna şekli yerleştirmeye çalışır. Ebeveyn çocuğun elinden tutarak doğru şekle yaklaştırır.
Çocuğun eylemini taklit etme	Yetişkin çocuğun ilgilendiği aynı veya benzer gönderge ile çocuğun yaptığı eylemleri tekrarlar. <i>Not:</i> Çocuğun eylemlerinin bir kısmını yapabilir ayrıca çocuk ve yetişkin aynı anda nesneyi tutabilir.	Çocuğun araba sürerken yetişkinin çocukla beraber arabayı sürmesi. Çocuğun oyuncak bebeği yatağa yatırırken yetişkinin diğer oyuncak bebeği yatağa yatırması.
Çocuğun eylemini taklit etme ve genişletme	Yetişkinin çocuğun eylemini taklit ettikten sonra bu eyleme yeni eylemler eklemesi.	Çocuk kamyoneti sürer. Yetişkin kamyoneti sürer ve daha sonra içine oyuncak hayvanları yerleştirir.
Çocuğun göndergesi ile ilgili yeni eylemler gösterme	Çocuğun ilgilendiği nesne ile ne yapılacağına ilişkin model olma.	Çocuk uçağı yerde sürerken ebeveyn uçağı havada uçurması.
Çocuğun göndergesiyle ilişkili* fakat farklı nesneyle yeni eylemler gösterme	Çocuğun ilgilendiği nesne ile ilgili diğer bir nesne ile yeni eylemlere model olması.	Çocuk bebeğin saçlarını tararken, annenin kaşıkla bebeği beslemesi
Jestler	Sözel ifadelerin yerine konulan veya sözel ifadeleri güçlendiren el, kol hareketleri.	Çocuk legolar ile oynar Ebeveyn eksik legoyu göstererek “Bunu da koy.” Çocuk arabalar ile oynar. Ebeveyn kırmızı arabayı işaret ederek “Kırmızı arabayı da getir.”

*Çocuğun ilgi odağındaki gönderge ile “ilişkili” nesne ile bahsedilen (a) çocuğun ilgi odağındaki nesneye bilinçli olarak hareket ettirilen nesnelere, (b) yetişkin veya çocuğun birbiriyle temas etmesi için bilinçli olarak hareket ettirdiği nesnelere veya (c) sözel olarak ilişkili nesnelere, yani nesnelere her ikisi de aynı sözcüde kullanılır veya benzer sözcükle birleştirilir (bir nesnenin başı “ve” ile başlar).

Yeniden yönlendirme. Ebeveynler çocukların ilgisini *her* zaman takip edemeyebilirler.

Bu durum bazen istemeden olurken, bazen de bilinçli olarak çocukların ilgisini göndergeden başka bir nesneye yönlendirmeye çalışırken ortaya çıkmaktadır. Yeniden yönlendirmeler dikkati ve davranışı yeniden yönlendirme şeklinde birbirinden ayrılmaktadır.

Dikkati yeniden yönlendirme, çocuk herhangi bir nesne ile ilgilenirken ebeveynin çocuğa başka bir nesne tanıtarak, soru sorarak, nidalar veya yönergeler kullanarak dikkatini başka bir nesneye çekmesidir.

Örneğin;

Çocuk araba ile oynar. Ebeveyn: “Bak, top.” veya “Aaa! Bak burada ne var?”

Çocuk legolarla oynar. Ebeveyn: “Bu köpeği gördün mü?”

Davranışı yeniden yönlendirme, çocuğun ilgisini izlemeyen ve çocuğu başka bir nesne ile oynaması için yönlendiren sözel istekler.

Örneğin;

Çocuk tak-çıkara ile oynar. Ebeveyn: “Hadi gel bebeğe mama yedirelim.”

Çocuk kitaba bakar. Ebeveyn: “Al arabayı tamir et.”

İletişim eylemlerine bağlı sözel yanıtlar. Çocuğun amaçlı iletişim eylemlerine yönelik 3 sn. içerisinde verilen yanıtlardır. Çocuğun amaçlı iletişim eylemine yönelik 3 sn. içinde sunulan ebeveyn yanıtı eğer;

1. Yetişkin çocuğun varsayılan iletişim niyetini göndergeyi, eylemi veya çocuğun eylemindeki dolaylı işlev sözcüğünü etiketleyerek sözcükler içine yerleştirirse *dilbilimsel haritalama,*

Örneğin;

Çocuk kırmızı topa uzanırken ebeveyne bakar.

Ebeveyn: “Kırmızı topu istiyorsun.”

Çocuk ineği ebeveyne gösterir.

Ebeveyn: “Kahverengi inek.”

2. Yetişkin ifadesi çocuğun sözcesinin tamamını veya bir kısmını içeriyorsa *tekrar,*

Örneğin,

Çocuk: “Büyük top.”

Ebeveyn: “Büyük top.”

Çocuk: “Benim şapkam.”

Ebeveyn: “Şapka.”

3. Yetişkin ifadesi çocuğun sözcesine ek anlamsal ve dilbilimsel ifadeler içeriyorsa *genişletme* olarak kodlanmaktadır.

Örneğin,

Çocuk :“Top.”

Ebeveyn: “Mavi top.”

Çocuk: “Yiyor.”

Ebeveyn: “Bebek mama yiyor.” gibi.

Ebeveyn yanıtları kodlamasında gerekli ipuçları.

1. Nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemlerinin olduğu bütün aralıklar bir “yanıtlayıcılık” türü kodlaması için fırsat oluşturmaktadır.
2. Çocuğun ilgisini izleyen sözel olmayan yanıtlar çoğunlukla dokunarak nesne katılımının olduğu aralıklarda kodlanmaktadır.
3. Nesne/eylem katılımının her türü sözel yanıtların kodlanması için bir fırsat oluşturmaktadır.
4. Eğer çocuğun nesne/eylem katılımı ve iletişim eylemlerinden sonra mevcut aralıkta herhangi bir yanıtlayıcılık meydana gelmezse aralık “yanıtlayıcılık yok (yani kodlama yok)” şeklinde kodlanmalıdır.
5. Sözel olmayan yanıtlar değerlendirilirken mevcut aralığın 1-2 aralık öncesine veya sonrasına bakmak gerekebilir. Böylece kodlayıcı, ebeveynin sözel olmayan davranışının ne zaman başladığına karar vererek yanıtlama türünü belirleyebilir.
6. Ebeveyn yanıtlarının nesne/eylem katılımının olduğu aynı aralıkta gerçekleşmelidir.
7. Ebeveynin çocuğun ilgisini hem sözel hem de sözel olmayan şekilde yanıtladığı aralıklarda her iki yanıtlayıcılık türü de ilgili aşamalara kodlanmalıdır.
8. Ebeveynin sözel yanıtları üç kez dinlendikten sonra anlaşılıyorsa “yanıtlayıcılık yok” şeklinde kodlanmalıdır. Ancak aynı anda herhangi bir sözel olmayan yanıt varsa ilgili aşamaya kodlanmalıdır.
9. Bir aralıkta çocuğun ilgisini izleyen birden fazla ebeveyn yanıtı varsa hepsi kodlanmalıdır.
10. Tepki isteme-model olma gibi yanıtlayıcılık türlerinde yanıtın bir kısmı daha sonraki aralıkta geçse de yanıtlayıcılığın ilk başladığı aralığa kodlama yapılmaktadır.
11. İletişim eylemlerine bağlı yanıtlayıcılığın kodlanması için amaçlı iletişim eyleminden sonra 3 sn. içinde ebeveynin cevap vermesi gerekmektedir. Bu süre içinde bir sonraki aralığa geçilmiş olsa da yanıtlama iletişim eyleminin ilk görüldüğü aralığa kodlanmalıdır.

EK-F Söz Öncesi Beceriler Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu

Söz Öncesi Beceriler Değerlendirmesi Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih: _____

Uygulayıcı: _____

Çocuk Kodu: _____

Kodlayıcı: _____

Değerlendirme ortamı ve geçişler	Evet	Hayır
1) Uygulayıcı değerlendirme ortamını standart ölçütlere göre hazırlamıştır.		
2) Kamera uygun pozisyonudadır; çocuk ve uygulayıcının davranışları gözlemlenebilir.		
3) Çocuk uygulayıcı ile karşılıklı ve rahat hareket edebileceği oturma pozisyonundadır.		
4) Uygulayıcı çocuğun davranışlarını görebilecek oturma pozisyonundadır.		
5) Sunulan oyuncaklar dışındaki diğer oyuncaklar çocuğun göremeyeceği yerde bulunmaktadır.		
6) İşlemler arasındaki geçişler en az sürede gerçekleşmektedir ve çocuk katılım göstermektedir.		
7) Uygulayıcı yeni bir işlemde, bir önceki işleme ait materyalleri masadan uzaklaştırır.		
Jest işlemleri (eksik parça sunumu, pandomim, oyuncak torbası, rutin bozma, uyuşmayan nesne, kavanoz)		
8) Uygulayıcı işlemde kullanılan oyuncaklarla uygun oyun bağlamı oluşturur.		
9) Uygulayıcı işleme yönelik oyun bağlamında ilgili senaryoyu çocuğun gelişim düzeyine uygun anlatır.		
10) Uygulayıcı çocuktan tepki almak için yönerge verdiği işlemlerde (ör. pandomim işlemleri gibi) yönergeleri kısa ve anlaşılır şekilde verir.		
11) Uygulayıcı çocuğun nesneye ulaşması gereken işlemlerde (ör. kavanoz işlemi gibi) nesneyi çocuğun ulaşabileceği mesafeye koyar.		
12) Uygulayıcı kavanoz işlemini iki kez sunar.		
13) Uygulayıcı çocuğun işlemler sonrasında beklenen davranışı ortaya çıkarması için yeterli süre (ör. kavanoz işlemlerinde 10 sn.) bekler.		
Kurmalı oyuncak işlemleri		
14) Uygulayıcı kurmalı oyuncakları çocuğun ulaşamayacağı mesafede çalıştırır.		
15) Uygulayıcı kurmalı oyuncakları çocuğun ilgisini kaybetmeyecek süre (yaklaşık 4-5 sn.) kadar çalıştırır.		
16) Uygulayıcı kurmalı oyuncaklar çalışırken çocuğun kendiliğinden başlattığı iletişim eylemlerini potansiyel olarak etkilememek için sessiz fakat dikkatli olur.		
17) Uygulayıcı balon işlemlerinde çocuğun balonu istemesi halinde aynı renk,		

kullanılmamış balonu çocuğa verir.		
18) Uygulayıcı kurmalı oyuncakların her birini en az iki kez sunar.		
Kitap işlemi		
19) Uygulayıcı resimli kitabı çocuğun ulaşabileceği mesafeye koyar.		
20) Uygulayıcı çocuğun kitapta gördüğü resimleri kendiliğinden işaret etmesi için yönlendirme yapmadan 20 sn. bekler.		
21) Uygulayıcı kitapta rastgele seçtiği altı resmi, resme vurmadan ve dokunmadan işaret eder.		
Poster işlemi		
22) Uygulayıcı posterleri işaret etmeye başlamadan önce çocuğun dikkatini çekerek bakışlarını orta hizaya getirir.		
23) Uygulayıcı dört farklı noktadaki posterini çocuğun sağ, sol, sağ arka ve sol arka sırasıyla işaret eder.		
24) Uygulayıcının işaret parmağı her zaman çocuğun en az iki metre önünde olur.		
25) Uygulayıcı sağ ve sol arka denemelerde ilginç bir şey görmüş gibi hafifçe sağa ve sola eğilir.		
26) Uygulayıcı işaret ederken çocuğun ismini 2 sn. aralıklarla üç kez giderek artan bir vurgu ile söyler.		
27) Uygulayıcı işaret ederken çocuğa geri dönüp bakmaz.		
28) Uygulayıcı çocuğun işaretini takip etmesi sonucunda gördüğü poster hakkında bilgi verir (ör. "balina" gibi)		
Yapılandırılmış taklit işlemleri		
29) Uygulayıcı çocuğun dikkatini model olunan nesneli veya motor eyleme çeker.		
30) Uygulayıcı nesneli veya motor eyleme doğru şekilde model olur.		
31) Uygulayıcı çocuğun model olunan eylemi yapması için kısa ve anlaşılır yönergeler verir.		
32) Uygulayıcı yönerge verdikten sonra nesneyi masanın ortasına çocuğa doğru itirmeden koyar.		
33) Uygulayıcı çocuğun model olunan eylemi yapması için yeterli süre (yaklaşık 3-4 sn.) bekler		
34) Uygulayıcı taklit edilmesi istenen nesneli ve motor eylemlerin her birine en fazla üç kez model olur.		
Kendiliğinden taklit işlemleri		
35) Uygulayıcı kendiliğinden nesneli taklitlerde oyuncaklarla uygun oyun bağlamı oluşturur.		
36) Uygulayıcı çocuğun dikkatini model olunan nesneli veya motor eyleme çeker.		
37) Uygulayıcı motor eylemlerin her birine yaklaşık 20 sn. model olur.		

38) Uygulayıcı çocuğun eylemlerini yönlendirici yönergeler vermez.		
39) Uygulayıcı taklit edilmesi istenen nesneli ve motor eylemlerin her birine en fazla üç kez model olur.		
Nesneli oyun işlemleri		
40) Uygulayıcı oyun değerlendirmesinde çocuğa iki farklı oyuncak setini ayrı ayrı sunar.		
41) Uygulayıcı oyuncakların hepsinin çocuğun ulaşabileceği mesafeye koyar.		
42) Uygulayıcı her bir seti sunduktan sonra 2-3 dk. çocuğun kendiliğinden eylemlerini sürdürmesini bekler.		
43) Uygulayıcı çocuğun oyuncaklarla ilgilenmediği veya bazı oyuncaklara takılı kaldığı durumlarda uygun çevresel ve sözel ipuçları verir.		
44) Uygulayıcı çocuğun oyun eylemlerini değiştirebilecek ve/veya yönlendirebilecek herhangi bir ipucu veya yönerge vermez.		
Çocuğun katılımı ve değerlendirme süresince uyulması gerekenler		
45) Uygulayıcı değerlendirme başlamadan önce çocukla uyum sağlar.		
46) Uygulayıcı işlemlerin sunum sırasında çocuğun liderliğini izler.		
47) Uygulayıcı gerektiğinde ara verir.		
48) Uygulayıcının ses tonu sıcaktır.		
49) Uygulayıcı çocukla etkileşime geçmek için göz kontağı kurar ya da çocuğa dokunur.		
50) Uygulayıcı her bir işlemi sunmadan önce çocuğun dikkatini ilgili işlemde kullanılacak materyale yöneltir.		
51) Uygulayıcı işlemler süresince oyuncak ile ilgili veya çocuğu yönlendirici ek sözel veya fiziksel ipucu vermez (doğal, yansız şekilde konuşabilir).		
52) Uygulayıcı çocuğun kendiliğinden başlattığı amaçlı iletişim eylemleri işlevine uygun ve yansız şekilde cevaplar.		

Toplam Evet: _____ / _____

Uygulama Yüzdesi: _____

Notlar:

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Gamze ALAK
Doğum Tarihi : 15/03/1987
İletişim Bilgileri : Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
E-Posta Adresi : alakgamze@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi	2009
Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2011
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	

İş Deneyimi:

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	MEB Yunus Emre İlköğretim Okulu /İğdır	2009-2011
Araştırma Görevlisi	Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği/Kars	2011-2012
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü/Ankara	2012-2016
Araştırma Görevlisi	Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği/Kars	2016-