

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA SÖZ-ÖNCESİ
SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİNİN DİLİN BİLEŞENLERİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ

Ankara, Aralık, 2015



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA SÖZ-ÖNCESİ
SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİNİN DİLİN BİLEŞENLERİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

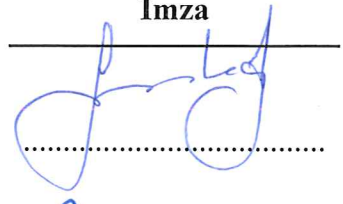




MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ

Danışman

Prof. Dr. Funda ACARLAR

Ankara, Aralık, 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,
Meral ilem ¼KC¼N-AKÇAMUŞ'un hazırladığı "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ocuklarda S¼z-¼ncesi Sosyal İletişim Becerilerinin Dilin Bileşenleri ile İlişkisinin İncelenmesi" baŐlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından ¼zel Eğitim Anabilim Dal/¼zel Eğitim Programı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

		İmza
BaŐkan	Prof. Dr. Funda ACARLAR	
¼ye	Prof. Dr. Tevhide KARGIN	
¼ye	Prof. Dr. Figen TURAN	
¼ye	Prof. Dr. E. R¼ya ¼ZMEN	
¼ye	Yrd. Doç Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI	

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20.. tarihinde uygun g¼r¼lm¼Ő ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

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.

Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA SÖZ-ÖNCESİ SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİNİN DİLİN BİLEŞENLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Meral Çilem

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Funda Acarlar

Ocak 2016, xiii + 173 sayfa

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jestler ile sözel dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 3.0-8.2 yaş arası, 10'u kız, 59'u erkek toplam 69 OSB tanılı çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada OSB olan çocukların sözel olmayan sosyal iletişim becerileri bir grup işlem ile değerlendirilmiştir. Ayrıca çocuklardan sohbet bağlamında dil örneği alınarak, dilin bileşenlerine yönelik ölçümler olan ortalama sözce uzunluğu (OSU), eylemsi oranı, farklı sözcük sayısı (FSÖZS), uygun olmayan cevap sayısı ve sohbette sıra alma oranı hesaplanmıştır.

Araştırmanın nedensel karşılaştırma deseninde planlanan ilk aşamasında, sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde dilin gelişim düzeylerine göre farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla OSB olan çocuklar OSU'na göre sözel dile sahip olmayam, tek sözcük döneminde olan, basit cümle dönemine olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar olarak gruplara ayrılmış ve taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ve jestler için gruplar arası farklara bakılmıştır. Araştırma sonucunda tüm sözel olmayan sosyal iletişim becerileri açısından gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğu ve taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ile jest puan ortalamalarının çocukların dil düzeyi ile paralel bir artış gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci aşaması korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Bu aşamada kendisini sözel olarak ifade eden OSB olan çocuklarda, sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin, dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenlerine ilişkin ölçümlerden hangilerini anlamlı olarak yordadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, oyun becerilerinin dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümlerinden OSU'yu ve eylemsi oranını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Dilin kullanım bilgisine ilişkin ölçüm olan sohbette sıra almayı, ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin anlamlı olarak yordadığı, kullanım bilgisine ilişkin diğer bir ölçüm olan UOC sayısını sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinden hiçbirinin anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir. Dilin anlam bilgisine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS'ü oyun, taklit ve ortak dikkat başlatmanın anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Söz-öncesi sosyal iletişim, Dil Gelişimi, Oyun, Taklit

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRELINGUISTIC SOCIAL COMMUNICATION SKILLS AND THE COMPONENTS OF LANGUAGE IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ÖKCÜN-AKÇAMUŞ, Meral Çilem

PhD Dissertation, Department of Special Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Funda Acarlar

January 2016, xiii + 173 pages

The purpose of this study was to examine the relationship between verbal language development and initiating joint attention, imitation, play, and gestures which are nonverbal social communication skills for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study group consisted of 69 children with ASD of which 10 were girls, and 59 were boys who were 3.0 to 8.2 years old. Nonverbal social communication skills of children with ASD were assessed by a group of tasks. Moreover, by collecting language sample of the children in the conversational context, measurements for language components which were the mean length of utterance (MLU), the ratio of relative clauses, the number of different words (NDW), the number of inappropriate responses (NIR), and the ratio of taking turns during the conversation were calculated.

For the first stage of the study which was in casual comparative design, it was examined whether there was a significant difference in the nonverbal social communication skills in terms of language development level. For this purpose, children with ASD were grouped as at the pre-linguistic stage, one-word stage, simple sentence stage, and complex sentence stage and group differences were examined in terms of imitation, play, initiating joint attention, and gestures. The results showed that in terms of all of the nonverbal social communication skills there were significant group

differences and the mean scores of the imitation, play, initiating joint attention, and gestures increased in parallel with the child's language level.

The second stage of the study was in correlational research design. At this stage, for the children with ASD who were verbal, whether the components of language such as morphology/syntax, semantics, and pragmatics were significantly predicted by the nonverbal social communication skills were examined. The results of the analyses showed that the MLU and the ratio of relative clauses which were morphology/syntax measurements were significantly predicted by the play skills. Taking turns during the conversation which was one of the measures for the pragmatics was significantly predicted by initiating joint attention and imitation skills, NIR which was another measure for the pragmatics was not significantly predicted by any of the nonverbal social communication skills. NDW which was a measure for the semantics was significantly predicted by play, imitation, and initiating joint attention.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Prelinguistic social communication, Language development, Play, Imitation

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda söz öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, jest ve oyun becerileri ile dil gelişiminin ilişkisi incelenmiştir. Araştırma iki aşamalı planlanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında OSB olan çocuklar dil gelişim aşamalarına göre OSU temel alınarak; sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümleler döneminde olan ve karmaşık cümleler döneminde olan çocuklar olarak gruplanmış ve söz-öncesi sosyal iletişim becerileri için gruplar arası farklılıklara bakılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında sözel dile sahip olmayan çocuklar analiz grubundan çıkarılmış ardından kendini sözel olarak ifade eden OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisine ilişkin ölçümleri yordama durumu incelenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde otizm spektrum bozukluğu, OSB olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin gelişimi ve dil gelişimi ile ilişkileri, OSB olan çocuklarda biçimbirim bilgisi/sözdizimi, kullanım bilgisi ve anlam bilgisi gelişimi konusunda bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde konuyla ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiş, araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçlar, önem, araştırma soruları, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır. Üçüncü bölümde analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve dördüncü bölümde araştırma bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Bu çalışma sırasında tanıştığım ve birlikte çalıştığım kişilere teşekkürlerimi sunmak benim için bir onurdur. Araştırma süresince beni destekleyen ve benden yardımlarını esirgemeyen birçok kişi ile tanışmış olduğum için kendimi oldukça şanslı hissediyorum. Öncelikle bu araştırmanın gerçekleşmesinde en büyük katkıyı sağlayan sevgili çocuklara, değerli ailelere ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Bu tezin ortaya çıkmasında fikir aşamasından son aşamasına kadar beni hep destekleyen, bilimsel bakış açısı kazanmamı sağlayan, araştırmanın en yorucu

dönemlerinde benimle birlikte emek harcayan, araştırma süresince hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan, araştırmanın her aşamasında fikirlerimi dikkate alan ve bana yol gösteren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve her zaman gurur duyacağım sevgili hocam ve tez danışmamın Prof. Dr. Funda Acarlar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Dil gelişimi alanına olan ilgimde, çalıştığım alanı çok sevmemde kendisinin inanılmaz katkısı olmuştur. Kendisi ile çalışma fırsatım olduğu için kendimi her zaman şanslı hissedeceğim.

Araştırmanın planlama ve yürütülme sürecinde verdikleri fikirler ve destek için Tez izleme komitesinde olan hocalarım Sayın Prof. Dr. Tevhide Kargin ve Sayın Prof. Dr. Figen Turan'a

Doktora eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim, kendileri ile aynı ortamda çalışma olanağı bulduğum için kendimi şanslı hissettiğim Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü hocalarına ve bölüm çalışanlarına

Yüksek lisans aşamasında birlikte çalışma fırsatı bulduğum, akademik hayatıma devam etmem konusunda beni yönlendiren ve destekleyen, araştırma yapmanın keyif veren bir şey olduğunu bana öğreten değerli hocam Doç. Dr. Nur Akçin'e

Çalışmada veri toplama aşamasında her türlü ortamı ve kolaylığı sağlayan Özel Başak Öztürk, Parla, Mavi Barış, Gazi Efe, Artı, Bilge, TSK Güvercinlik Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri yöneticilerine, öğretmenlerine ve diğer personeline

Çalışmanın güvenilirlik analizinde, veri toplama sürecinde ve yazma aşamasında yardımlarını esirgemeyen sevgili çalışma arkadaşlarım ve dostlarım, Arş Gör. Gamze Alak'a, Arş Gör. Zeynep Bahap Kudret'e, Arş Gör. Şeyda Demir'e ve Gamze Yücel'e,

Doktora süresince beni destekleyen, zorlandığım her konuda sabır ve anlayışla bana yardımcı olan değerli dostum Yrd. Doç. Dr. Bahar Keçeli Kaysılı'ya, önerileri ile beni destekleyen ve zor günlerimde gülmemi sağlayan, değerli hocam Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na

Tezi yazarken, veri toplarken ve verileri analiz ederken müziği ile beni motive eden, mutlu eden, rahatlatan, zamanın nasıl geçtiğini unutmamı sağlayan, keyifle çalışmamda katkısı olan Amy Winehouse'ye, Freddie Mercury'e ve OneRepublic grubu üyelerine

Beni hayatım boyunca destekleyen, her zor durumumda yanımda olan ve her zaman yanımda olacaklarını bildiğim sevgili annem Ayşe Ökcün, babam Kemal Ökcün ve kardeşim Gizem Demir'e

Hayatımın bir parçası olması nedeniyle kendimi dünyanın en şanslı insanlarından biri olarak görmemi sağlayan, hayatımın her anında bana sonsuz desteğini sunan, benimle birlikte özveri ile çalışan sevgili eşim İbrahim Akçamuş'a

Dört yıl önce hayatıma giren şimdi hayatımın anlamı olan, sürekli yüzümü güldüren, yaşamdan daha çok keyif almamı sağlayan, bana dil gelişimini kitapların ötesinde öğreten, çalışma alanımı daha çok sevmemi sağlayan biricik oğlum Kemal Altan'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

-Bazen en büyük değişimleri en küçük şeylerin yaratabileceğini bana öğreten sevgili oğlum Kemal Altan'a

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL/ONAY	i
TEZ BİLDİRİMİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
1.1. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerinin Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkileri	5
1.1.1. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Jest Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi	8
1.1.2. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Taklit Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi	14
1.1.3. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Oyun Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi	22
1.1.4. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Ortak Dikkat Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi	31
1.2. OSB Olan Çocuklarda Sözel Dil Gelişimi.....	39
1.2.1. OSB Olan Çocuklarda Biçimbirim Bilgisi/Sözdizimi Gelişimi ve Söz Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile İlişkisi	40
1.2.2. OSB Olan Çocuklarda Anlam Bilgisi Gelişimi ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile İlişkisi.....	46
1.2.3. OSB Olan Çocuklarda Kullanım Bilgisi Gelişimi ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile İlişkisi.....	52
1.3. Problem.....	58
1.4. Amaç	63
1.5. Önem.....	64
1.6. Varsayımlar.....	67
1.7. Sınırlılıklar	67
1.8. Tanımlar.....	68

BÖLÜM 2

YÖNTEM	71
2.1. Araştırma Modeli	71
2.2. Araştırma Grubu	72
2.3. Veri Toplama Araçları	75
2.3.1. Araştırma Grubunun Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları	75
2.3.2. Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	76
2.3.2.1. Taklit, Oyun ve Jestlerin Değerlendirilmesine Yönelik Değerlendirme İşlemlerinin Geliştirilmesi.....	76
2.3.2.1.1. Alanyazın Taranması, İşlemlerin Seçimi ve Uyarlanması	76
2.3.2.1.2. Pilot Uygulamalar ve Uzman Görüşü	77
2.3.2.2. Taklit İşlemleri	80
2.3.2.3. Jest İşlemleri	84
2.3.2.4. Ortak Dikkat Başlatma İşlemleri.....	90
2.3.2.5. Oyun İşlemleri.....	92
2.3.2.6. Dil Örneği	96
2.3.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik	99
2.4. Verilerin Toplanması	100
2.5. Verilerin Analizi	102

BÖLÜM 3

BULGULAR	103
3.1. Gruplar Arası Farklar	103
3.2. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile Dilin Bileşenleri Arasındaki İlişki	109

BÖLÜM 4

TARTIŞMA	123
4.1. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerine Göre Gruplar Arası Farklar	123
4.2. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile Dilin Bileşenleri Arasındaki İlişki	132

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER	145
5.1. Sonuçlar	145
5.2. Öneriler	147
KAYNAKLAR.....	150

EKLER

Ek A Demografik Bilgi Formu.....	167
Ek B Aile İzin Formu	168
Ek C Yapılandırılmış Taklit İşlemleri Kodlama Anahtarı	169
Ek D Kendiliğinden Taklit İşlemleri Kodlama Anahtarı	170
Ek E Jest İşlemleri Kodlama Anahtarı	171
Ek F Ortak Dikkat Başlatma İşlemleri Kodlama Anahtarı	172
Ek G Oyun İşlemleri Kodlama Anahtarı	173

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri Değerlendirme İşlemleri	79
Şekil 2. Yapılandırılmış Taklit Becerileri Değerlendirme İşlemleri	81
Şekil 3. Kendiliğinden Taklit Becerileri Değerlendirme İşlemleri	83
Şekil 4. İsteme Amaçlı Gösterici Jestleri Değerlendirme İşlemleri	86
Şekil 5. Yorumlama Amaçlı Gösterici Jestleri Değerlendirme İşlemleri	88
Şekil 6. Sembolik Jestlere Yönelik Değerlendirme İşlemleri	91
Şekil 7. Ortak Dikkat Başlatma Değerlendirme İşlemleri	93
Şekil 8. Oyun Becerilerine Yönelik Değerlendirme İşlemleri	95
Şekil 9. Sözel Olmayan Sosyal İletişim Becerilerinden Oyun, Taklit, Ortak Dikkat Başlatma ve Jestlerin Dilin Bileşenlerine İlişkin Ölçümleri Yordama Durumu	122

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Grubundaki OSB Olan Çocukların Yaşa, Cinsiyete ve OSU'ya Göre Dağılımı.....	74
Tablo 2. Araştırma Grubundaki OSB Olan Çocukların Yaşa ve OSU'ya göre Dağılımı.....	75
Tablo 3. Araştırma Grubunda Olan OSB'li Çocukların OSU Gruplarına Göre Taklit, Ortak Dikkat Başlatma, Oyun ve Jest Puanları Dağılımı	104
Tablo 4. OSB Olan Çocukların Taklit Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu	105
Tablo 5. OSB Olan Çocukların Oyun Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu	106
Tablo 6. OSB Olan Çocukların Jest Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu	107
Tablo 7. OSB Olan Çocukların Ortak Dikkat Başlatma Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu	108
Tablo 8. Analiz Grubundaki OSB Olan Çocukların Taklit, Ortak Dikkat Başlatma, Oyun, Jest, OSU, Sohbet Sıra Alma, UOC, FSÖZS ve Eylemsi Oranı Puanları Dağılımı	109
Tablo 9. OSB Olan Çocuklarda Kronolojik Yaş ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerinin Dilin Bileşenlerine İlişkin Ölçümlerden OSU, Sohbet Sıra Alma, UOC, FSÖZS ile İlişkisi	111
Tablo 10. OSB Olan Çocuklarda Kronolojik Yaş ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile Eylemsi Oranın İlişkisi	113
Tablo 11. OSB Olan Çocuklarda OSU'yu Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi	114
Tablo 12. OSB Olan Çocuklarda Oyunun Eylemsi Oranını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	115
Tablo 13. OSB Olan Çocuklarda Sohbet Sıra Almayı Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi	117
Tablo 14. OSB Olan Çocuklarda UOC'yi Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi	119
Tablo 15. OSB Olan Çocuklarda FSÖZS'yi Yordayan Değişkenler için Hiyerarşik Regresyon Analizi	120

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanlar, yeryüzünde yaşayan diğer canlılardan farklı bir biçimde birbirleriyle iletişim kurmaktadır ve bu iletişim biçimi diğer canlılarda olmayan eşsiz özellikler taşımaktadır. İnsanların kendi aralarında kurdukları dilsel iletişim, sosyal olarak öğrenilmiş, ortak semboller ile gerçekleşmektedir ki bu durum dünya üzerinde yaşayan diğer canlıların iletişim sistemlerinde olmayan bir özelliktir (Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007). Bir yaşındaki bebeklerde görülen basit istek ve yorumlama ifadeleri bile diğer canlıların iletişim yollarından belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Bebeklerin, diğer bireylerin dikkatini farklı nesnelere çekmeleri, diğer bireylere örneğin yok olan, giden bir nesne için yorum yapmaları ve iletişimsel olarak anlamlı olan öğeleri birleştirerek yeni anlamlar yaratmaları, kullandıkları iletişim yolunun benzersiz özelliklerindedir (Tomasello, 2003). İletişim, bireyler arasında sözcükler, jestler, davranışlar, işaretler, semboller ya da sesleri kısaca katılımcıların anladığı sembollerini içeren ortak kodların kullanılması ile bilgi değişimi yapılması olarak tanımlanabilir (Silverman ve Miller, 2006). İletişim sadece dil ile değil, jestler yolu ile de gerçekleşmekte, dolayısıyla mesaj gönderme ve almanın bütün biçimlerini içermektedir (Paul, 2007).

İletişim biçimlerinden biri olan dil, Bloom ve Lahey tarafından (1978) iletişim amacıyla tesadüfe dayalı ve üzerinde anlaşmaya varılmış semboller sistemi ile evrene ilişkin düşüncelerin kodlanması olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifade ile dil, diğer bireylerle iletişim kurmak için kullanılan bir koddur ve her bir dil bireylerin iletişim kurmak amacıyla kullandığı tesadüfi semboller sisteminden oluşmaktadır (Silverman ve Miller, 2006). Dil gelişimi bebeğin doğumu ile başlayarak erişkin yaşlara kadar sürmektedir. Nörolojik gelişimsel bir bozukluk olan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda ise dil ve iletişim becerilerinde bozukluklar yaşandığı bilinmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), üç yaşından önce ortaya çıkan semptomlarla belirlenen nörolojik gelişimsel bir bozukluktur (Chawarska ve Volkmar, 2005) ve sosyal

etkileşim ile iletişim bozuklukları sendromla ilgili özgül özellikler arasındadır (Mundy ve Markus, 1997). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) (American Psychiatric Association [APA], 2013) sınıflamasına göre, OSB, sosyal etkileşim ile sosyal iletişimde kalıcı bozukluklar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan gelişimsel bir bozukluktur. DSM 5'de OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve dil gelişimi alanında yaşadıkları güçlükler; sosyal duygusal karşılıklılıkta (social-emotional reciprocity) güçlükler, sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarında sınırlılıklar ve sosyal ilişkiler geliştirmede, bu ilişkileri sürdürme ve anlamada güçlükler olarak sıralanmıştır. Sosyal duygusal karşılıklılıktaki güçlükler örnek olarak; karşılıklı sohbeti sürdürmede, ilgilerini, duygularını ve isteklerini paylaşmada sınırlılıklar, sosyal etkileşim başlatma ve etkileşim yanıtlamada güçlükler gibi davranışlar gösterilmiştir. Sosyal etkileşimde kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarındaki güçlükler için ise sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarının bütünleştirilmesinde güçlükler, göz kontağı ve beden dilinde sınırlılıklar, jestleri anlamada ve kullanmada güçlükler ile sözel olmayan iletişim ve yüz ifadelerinin tümündeki sınırlılıklar örnek davranışlar olarak gösterilmiştir. Farklı sosyal bağlamlara göre davranışlarını düzenleme, akranlarla sembolik oyun oynama ve arkadaş edinmede yaşanan güçlükler ve akranlarına karşı ilgisizlik ise ilişkileri anlama ve ilişki geliştirip sürdürme alanında yaşanan güçlükler örnek olarak gösterilmiştir. DSM 5'e göre OSB'nin şiddeti, çocukların sosyal iletişim bozukluklarının ve sınırlı tekrarlayıcı davranışların şiddetine göre belirlenmektedir. DSM 5 ölçütlerinde görüldüğü üzere, OSB'li çocukların sosyal iletişim davranışlarında yaşanan güçlüklerin iki neden ile önemli olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, iletişim problemlerinin OSB'nin temel semptomu olmasıdır. İkincisi neden ise iletişim problemlerinin OSB olan çocukların sosyal ve bilişsel problemleri ile iç içe olmasıdır (Schopler ve Mesibov, 1985).

Otizm sendromu ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner (1943), çalışmasında 11 farklı gelişen çocuğu incelemiş ve bu çocukların tümünün çevrelerindeki insanlarla ilgilenmede sınırlılıkları olduğunu ifade etmiştir. Kanner, incelediği 11 çocuğun dil gelişiminde sınırlılıklar olduğunu, bu çocuklardan üçünün hiç konuşmadığını ve 8 tanesinin zamanında ya da geç konuşmaya başlamasına rağmen kullandıkları dilin çoğunlukla etiketleme, renkleri söyleme, rakamları söylemeden ibaret olduğunu yani çocuklarda genel olarak dil gelişiminde sınırlılıklar

görüldüğünü ifade etmiştir. Çocuklarda cümlelerin ortaya çıkması ile ekolalik ifadelerin de ortaya çıktığını, bu ekolalik ifadelerin bazen anında bazen de gecikmeli olarak ortaya çıkabileceğini, şahıs zamirlerini karıştırdıklarını, bunun ise duyduklarını tekrarlamalarından dolayı olduğunu ifade etmiştir. Ekolali, başka bireylerin kullandığı sözel ifadelerin aynısının ya da bir kısmının benzer entonasyonla tekrar edilmesi olarak tanımlanabilir (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Kanner (1943), çalışmasında çocukların dil gelişimine ilişkin sorunlarının yanı sıra aynılık üzerine ısrar ettiklerini, rutinlerin ve aynılığın bozulması üzerine çocukların sorunlar yaşadıklarını ve bu durumun spontan etkinliklerin çeşitliliğinde sınırlılıklar ile sonuçlandığını ifade etmiştir. Kanner'in bu çalışması, otizmin belirgin özelliklerinin betimlenmesi ve betimlenen davranışsal özellikler sayesinde otizmi çocukluk şizofrenisinden ayırması nedeni ile önemlidir. Kanner, dil gelişiminde bozukluklar, ekolali, tekrarlayıcı hareketler ve aynılığın tekrarı ile betimlediği bu çocuklar için "otistik rahatsızlık" terimini kullanmıştır ve genel olarak otizmi dilin kullanımında ve iletişimde güçlük şeklinde açıklamıştır. Kanner'in "otistik rahatsızlığı olan çocuklar" olarak tanımladığı çocukların dil gelişimine ilişkin tanımlamaları ve işlevsel dil ve iletişim alanındaki güçlüklerine ilişkin görüşleri ve halen geçerliliğini sürdürmektedir (Schopler ve Mesibov, 1985).

Dr. Hans Asperger (1944), aynı dönemlerde Kanner'in betimlediği kadar şiddetli semptomlar göstermeyen fakat Kanner'in tanımladığı özelliklere benzer sosyal iletişim özellikleri gösteren bir grup erkek çocuk ile çalışma yapmış ve sohbet konularına ilişkin ayrıntıları tartışma eğilimlerinden dolayı bu çocukları "küçük profesörler" olarak isimlendirmiştir (Bernier ve Gerds, 2010).

1950 ve 1960'lı yıllarda psiko-analitik teorilerin baskın olması nedeni ile OSB olan çocuklarda görülen dil bozukluklarına ilişkin kanıtlara önem verilmemiş, bu dönemde otizm, soğuk ve reddedici, çocukları ile iletişim kurmayan, orta sınıf annelerin etkileşimleri sonucu çocuğun geri çekilmesi olarak ele alınmıştır. Kanner'in dil alanındaki güçlüklerle yaptığı vurguya rağmen otizm, genel olarak duygusal ve kişisel bir problem olarak ele alınmıştır (Schopler ve Mesibov, 1985). Otizm ve çocukluk şizofrenisi arasındaki ayırım 1970'lerde Rutter (1970) ve Kolvin (1971)'in çalışmaları ile netleşmiştir (akt., Volkmar ve Lord, 2007). Daha sonra yapılan araştırmalar ile de otizmin nörolojik bir engel olduğu ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin bozuk olması ile ilgisi olmadığı ortaya çıkmıştır (Volkmar, Chawarska ve Klin, 2008). Rutter (1978), otizm belirtilerinin erken

dönemde ortaya çıkmasını, sosyal gelişimde görülen belirgin yetersizlikleri, iletişimde görülen belirgin güçlükleri ve sıra dışı davranışları (örn., çevresindeki rutinlerin ve nesnelerin aynı kalması konusunda ısrarcı olmak) otizmin dört temel özelliği olarak tanımlamıştır (akt., Volkmar ve diğ., 2008) Bu özellikler ilk olarak DSM III kapsamında otizm özellikleri olarak ele alınmıştır. Dolayısı ile OSB'nin resmi tanı ölçütlerinin ilk olarak 1980 yılında DSM-III de tanımlandığı söylenebilir. Daha sonra DSM III-R (1987), DSM IV (1994) ve DSM IV-R (2000) tanı ölçütlerinde yapılan düzenlemeler ve uyarlamalar ile OSB tanı özellikleri yeniden şekillendirilmiştir (Volkmar ve diğ., 2008). Son olarak DSM 5 (2013) ile OSB tanı özelliklerinde sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine ilişkin özellikler birleştirilmiştir.

OSB olan çocuklarda, sosyal iletişim becerilerinin kazanımında gelişimle birlikte değişen zayıf ve güçlü oldukları yanlar vardır (Mundy ve Sigman, 1989). İletişim bozuklukları OSB olan çocuklarda temel bozukluklardan biridir. OSB olan çocuklarda dil ve iletişim bozuklukları, konuşmada gecikme ya da konuşmanın hiç ortaya çıkmamasından, sözcük ve cümleler kuran çocukların dili sosyal etkileşimsel amaca yönelik etkili kullanmada sorunlar yaşamalarına kadar geniş bir dağılımda görülebilir (Paul, 2007). OSB tanılı çocuklarda %20 ve %30 arasında sözel dil ortaya çıkmaz. Dil kazanımında gecikmeler, OSB olan çocukların ebeveynlerinin sıklıkla ilk şikayetlerinden biridir ve genellikle ebeveynler 12-18 aylar arasında dil gelişiminde gecikme nedeni ile endişelenirler. Dil bozukluğu olan çocukların aksine, OSB olan çocukların iletişim kurmak ve sözel olmayan iletişime girmek için belirgin bir motivasyonları yoktur (Klin, 2006). OSB olan küçük yaşlardaki çocuklar zamanlarının çoğunu tek başına bir etkinlik ile geçirmeyi tercih edebilirler (Carter, Davis, Klin ve Volkmar, 2005). Sözel dili gelişen OSB olan çocukların ise dil gelişim özelliklerinde farklılıklar görülmektedir. OSB olan çocuklarda duydukları ifadeleri anında tekrarlama (eşzamanlı ekolali) ya da yakın çevresinde daha önce duyduğu ifadeleri tekrarlama (gecikmiş ekolali) görülebilir. Çocuklarda ses bilgisi, sözdizimi ve anlam bilgisi kısmen iyi gelişirken, kullanım bilgisi bileşeninde anlamlı ve istikrarlı bozukluklar görülmektedir. OSB olan çocuklarda, söz öncesi dönemde bağlanma davranışı ve davranış düzenleme amaçlı iletişim davranışları görülebilmekte fakat ortak dikkat becerilerinde sınırlılıklar görülmektedir (Mundy ve Markus, 1997).

OSB olan çocuklarda görülen dil ve iletişim bozuklukları çocuktan çocuğa farklılık göstermekte (Gernsbacher, Geye ve Weismer, 2005), hiç sözel dil kullanımı olmamasından, işlevsel konuşmada sınırlıklara kadar geniş bir yelpazede ortaya çıkabilmektedir (Wilkinson, 1998). OSB olan çocuklarda görülen sosyal iletişimsel bozukluklar; 1) kişilerle nesnelere arasında koordineli dikkat becerilerinde görülen sınırlılıklar ile kendini gösteren ortak dikkatte görülen sınırlılıklar ve 2) sözcükler, jestler, taklit ve oyun becerilerinin kazanımının göstergesi olan ve uzlaşımaya dayalı sembollerin kullanımında sınırlılıklar olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Wetherby, 2006). Bu nedenle OSB olan çocukların dil gelişimleri aşağıda söz-öncesi sosyal iletişimsel becerilerin gelişimi ve sözel dil gelişimi olarak ele alınmaktadır.

1.1. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerinin Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkileri

Normal gelişim gösteren çocuklarda yaşamlarının ilk yılı içinde, sözel dilin ortaya çıkmasından önce, diğer bireylerle iletişim kurmalarını sağlayan iletişim amaçlı sözel olmayan davranışlar ortaya çıkmaktadır (Bruner, 1975; Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Amaçlı iletişim, söz-öncesi dönemde olan bebeklerin sesler ve jestler eşliğinde yetişkine yöneltilen koordineli dikkat ile amaçlı iletişim kurmaları olarak tanımlanabilir (Adamson ve Bakeman, 1991). Sözel dilin ortaya çıkmasından önce sosyal iletişim becerilerinin kazanılmaya başlamasından yola çıkılarak, normal gelişim gösteren çocuklarda erken dönem dil ve iletişim gelişimi üç aşama içinde ele alınmaktadır. Bu aşamalar; bebeklerin doğumundan başlayarak ortalama 8. aya kadar devam eden amaçlı iletişim öncesi dönem (perlocutionary stage), ortalama 8. ayda başlayan ve gelişimi 12. aya kadar devam eden söz öncesi amaçlı iletişim dönemi (illocutionary stage), ortalama 12. ayda tek sözcüklerin kullanımı ile başlayan sözel dil dönemi (locutionary stage) olarak sıralanmaktadır (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Owens, 2012).

Amaçlı iletişim öncesi dönem, doğum ile başlayan ve yaşamın ilk yılının ortalarına kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu dönemde bebeklerde belirgin bir iletişim amacı olmayan davranışlar görülür. Bebeklerde bu dönemde iletişim amaçlı davranışlar görülmesi de, ağlama, gıgıldama ve yüz ve beden ifadeleri ile etkileşimi sürdürme gibi sosyal davranışlar görülebilir (Owens, 2012). Yenidoğan bebekler, doğumdan sonra ilk ay içinde ebeveynle göz teması kurma, 2. ayda konuşmalara karşılık gülme ve 4. ayda seslere karşılık olarak seslendirme gibi erken dönem sosyal etkileşim

davranışları gösterebilirler. 3. ayda annelerine yabancı kişilerden daha fazla seslendirme ile karşılık verirler. Bebeklerde 2. ve 5. ay arasında ebeveynin sosyal etkileşimlerine karşılık gıgıldama sesleri çıkarma ve gülme davranışları görülür (Paul, 2008). Amaçlı iletişim öncesi dönemin başlangıç evrelerinde bebeklerde ortaya çıkan bu davranışlar, bağlamda karşılaşılan uyaranlara tepki niteliği taşımakta ve belirgin bir amaç taşımamaktadır (örn., açlık ve rahatsızlık durumunda bebeğin ağlaması). Bu dönemin son aylarında ise bebeklerde, uyarının başlamasını ya da sürmesini sağlamak için amacı belirli olan davranışlar görülmeye başlar (Owens, 2012).

Normal gelişim gösteren bebeklerde, ortalama 8. ayda amaçlarını eyleme dökene kadar zihinde tutmalarını sağlayan zihinde temsil etmenin başlaması ile birlikte iletişim amaçlı davranışlar görülmeye başlar. Bu dönemde bebekler, ebeveynlerin dikkatini çekmek ve istedikleri bir şeyi elde etmek için iletişimi kullanmaya başlarlar. Bu iletişimsel eylemler, 8. ve 10. ay arasında başlayan amaçlı iletişim döneminin ilk belirtileridir ve bu dönemde iletişim, nesneyi annenin göreceği şekilde tutma, gösterme gibi jestlerle ve seslerle kurulmaktadır (Paul, 2008). Söz öncesi amaçlı iletişim dönemi olarak adlandırılan bu dönemde, ebeveyne bakma ve istediği nesneyi gösterme gibi davranış düzenleme, bir nesne üzerine ilgisini ya da dikkatini paylaşma gibi ortak dikkat davranışları başlar (Carpenter ve diğ., 1998). Bruner (1981), bu dönemde ortaya çıkan iletişim amaçlı davranışların 1) davranış düzenleme (örn., nesne ya da eylem isteme), 2) ortak dikkat (örn, bir nesneye ilişkin yorum yapma) ve 3) sosyal etkileşim (örn., ilgi isteme) olmak üzere toplam üç iletişimsel işlevi olduğunu öne sürmüştür. Amaçlı iletişim döneminde bebekler, jestleri ve sesletimleri iletişim amacı ile kullanırlar (Owens, 2012). Amaçlı iletişimin gelişimi ile birlikte gelişmeye başlayan söz-öncesi sosyal iletişim becerileri, bebeklerin çevrelerindeki bireylerle sözel dil olmadan iletişime girmelerini sağlar (Carpenter ve diğ., 1998) ve sözel dil gelişiminin temellerini oluşturur (Bruner, 1975; Carpenter ve diğ., 1998).

Ortalama 12. ayda başlayan sözel dil dönemi ise, ilk anlamlı sözcüklerin ortaya çıkması ile başlamaktadır ve bu dönemde çocuk daha önceki dönemde jestlerle ve seslerle ifade ettiği iletişimsel amacını jestlerin eşliğinde ya da jestler olmadan sadece sözcükler ile aktarmaktadır (Owens, 2012).

OSB olan çocuklarda sosyal iletişim becerilerinde güçlükler görülmektedir (Carter ve diğ., 2005). OSB tanısı almış çocukların tanı almadan önceki video kayıtlarının

incelenmesine ve aile raporlarına dayanan geriye dönük çalışmalar sonucunda, OSB olan çocukların yaşamlarının ilk, ikinci ve üçüncü yıllarında sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde sınırlılıklar olduğu görülmüştür. OSB olan çocuklarda yaşamlarının ilk yılında çevresindeki insanlara bakma sıklığında düşüklük, etkileşimsel oyunlara katılmada ve tanıdık insanlara yönelmede sınırlılıklar, kucağa alınmayı istemek için istek belirtmede sınırlılıklar ve tek başına oynamaya yatkınlık görülebilir. İsmi ile çağrıldığında tepki vermede sınırlılıklar ve başkaları tarafından tutulan nesnelere bakmada görülen eksiklikler de bu dönemde OSB olan çocuklarda görülen sosyal iletişim özelliklerindedir. OSB olan çocuklarda ikinci yılda ise; normal dışı göz kontağı, diğer çocuklarla ilgilenmeme, sosyal gülümsemede, çevresindeki insanlara bakmada, yüz ifadesi çeşitliliğinde, ilgiyi ve keyif aldığı bağlamları paylaşmada sınırlılıklar, etkileşimsel oyunlara katılmama ya da sınırlı oranda katılma ve motor taklitlerde sınırlılıklar görülmektedir. İşlevsel oyunda sınırlılıklar ve sembolik oyun görülmemesi ya da normal gelişen akranlarına göre daha düşük oranda ve karmaşıklıkta sembolik oyun görülmesi, sözel ve sözel olmayan iletişim başlatma sıklığının normal gelişen akranlarına göre düşük olması, OSB olan çocuklarda iki üç yaşlarında görülen sosyal iletişimsel davranış özellikleri arasındadır. OSB olan çocukların yaşadıkları diğer sosyal iletişim bozuklukları ise, gösterme ve işaret etme yolu ile ilgiyi paylaşmada sınırlılıklar olması, iletişimsel jestleri yanıtlamada bozukluklar, konuşma sesi dışı sesletimler ve diğer bireyleri araç gibi kullanma davranışları olarak sıralanabilir (Chawarska ve Volkmar, 2005).

Sosyal uyum sağlama, ortak dikkat becerileri, duygusal ipuçlarına tepki verme becerileri (Dawson ve diğ, 2004; Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown, 1998), taklit becerileri (Stone, Ousley ve Littleford, 1997) ve sembolik oyun (Brown ve Whiten, 2000; Charman ve Baron-Cohen, 1997), OSB olan çocukların hem normal gelişen hem de gelişim geriliği tanımlı çocuklardan daha fazla güçlük yaşadıkları alanlardır. İlerleyen bölümde OSB olan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim davranışlarından jestler, taklit, oyun ve ortak dikkat alanlarındaki gelişimleri ele alınacaktır. Bu bölümlerde OSB olan çocukların gelişimindeki farklılıkların ya da gecikmenin görülebilmesi amacıyla önce normal gelişim aşamaları anlatılacak, daha sonra OSB olan çocukların yaşadıkları güçlükler ele alınacaktır.

1.1.1. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Jest Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi

Jestler, genel olarak elleri, parmakları, kolları, yüz ifadelerini ve vücut pozisyonlarını kullanarak iletişim amacıyla üretilen eylemlerdir (Iverson ve Thal, 1998). Iverson ve Thal, (1998), gösterici (deictic) ve sembolik (representational) olmak üzere iki tür jest davranışı olduğunu belirtmiştir. Gösterici jestler, bağlamdaki göndergelerin işaret edilmesi veya gösterilmesi amacı ile yapılan davranışlardır ve tutarlı olarak iletişim amacı ile kullanılırlar (Gullberg, Bot ve Volterra, 2010). Gösterici jestler birçok nesne ve olay için kullanılabilirler ve bağlama göre anlam taşırlar. Gelişimin erken dönemlerinde gösterici jestler göstermek (bir nesneyi avucunda karşısındakinin göz hizasında tutmak), işaret etmek (işaret parmağı ile nesne veya olayı gösterme), ulaşmak (istenen nesneye kolunu uzatmak) ve vermek (nesneyi farklı bir bireye vermek) gibi davranışları içerir (Iverson ve Thal, 1998). Bates ve diğerleri (1975), gösterici jestlerin davranışın biçimine göre yakınsal (contact) ve uzaklık (distal) jestleri olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmişlerdir. Yakınsal jestler, nesne ya da etkileşimde bulunan birey ile dokunsal teması gerektirirken (örn., oyuncak verme, yetişkinin elini itme), uzaklık jestleri, işaret etme gibi nesneye ya da bireye dokunmadan nesne ya da etkinliği işaret etmeyi içeren jestlerden oluşur (Crais, 2007). Gösterici jestler, iletişim amaçlarına göre istek (proto-imperative) ve yorumlama (proto-declarative) jestleri olarak ikiye ayrılırlar (Bates ve diğ., 1975). İstek jestleri çocukların istedikleri nesne veya etkinliği elde etmek için, yorumlama jestleri ise nesneye ilişkin dikkatin paylaşımı ve yetişkinin dikkatini herhangi bir dışsal uyarana çekmek için kullanılan jestlerdir (Iverson ve Thal, 1998). Sembolik jestler, belirli bir sembolik bağlamı temsil eden jestlerdir (Crais, 2007) ve kullanımlarına göre nesne ile ilişkili jestler (bardaktan içiyormuş gibi yapma vb.) ve uzlaşma dayalı jestler (el sallama, başı ile evet hareketi yapma vb.) olarak ikiye ayrılabilir (Iverson ve Thal, 1998). Jestler biçimlerine göre veya iletişim işlevlerine göre kategorilere ayrılırsalar da tüm jestler, iletişim amacı ile üretilmeleri ve davranışsal olmaları olmak üzere iki karakteristik özellik taşırlar (Iverson ve Thal, 1998).

Normal gelişen çocuklarda jestler, amaçlı iletişimin en tutarlı erken işaretlerinden biridir ve erken sosyal iletişim gelişiminin gözlenebilmesi için bir pencere oluşturur (Crais, Douglas ve Campell, 2004). Bebekler, ortalama 8. ayda iletişim amaçlı jestleri kullanmaya başlarlar (Owens, 2012). Crais ve diğerleri (2004), yaptıkları çalışmada

normal gelişen çocukların iletişimsel davranışlarını 6 ve 24. aylar arasında izleyerek jestlerin kazanım sürecini ve sırasını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ilk ortaya çıkan jestlerin gösterici jestler olduğunu ve jestlerin ilk olarak 7. aydan sonra ortaya çıkmaya başladığını bulmuşlardır. İlk olarak ortaya çıkan jestlerin, etkinliği ya da yiyeceği el ile itme-reddetme jesti ile kucağa alınmak için kollarını kaldırma jestlerinden oluştuğunu rapor etmişlerdir. Çalışmada gösterici jestlerden yorumlama ve isteme jestlerinin kazanım sırası da incelenmiş, yorumlama amaçlı (declarative) verme jestinin 8 ile 11. aylar arasında, isteme amaçlı (imperative) verme jestinin ise 11 ile 14. aylar arasında ortaya çıktığını bulmuşlardır. Nesne isteme amaçlı işaret etme davranışının ortalama 10. ayda (9-12. aylar arası), yorumlama amaçlı işaret etme davranışının da 10. ayda (9 ve 14. aylar arasında) ortaya çıktığı görülmüştür. Eylem isteme amaçlı işaret etme jestinin ortalama 13. ayda (11-18. aylar arasında) ve bilgi isteme amaçlı işaret etme davranışının ortalama 14. ayda (12-16. ay arası) geliştiğini bulmuşlardır. Sembolik jestler ise birden fazla gösterici jestin kazanılmasının ardından ortaya çıkmaya başlamaktadır (Crais ve diğ., 2004). Sembolik jestlerden nesne ile ilişkili jestler 12. ay döneminde görülür (Capone ve McGregor, 2004) ve sembolik jestler, ilk sözcüklerin çıkması ile eş zamanlı olarak ortaya çıkar (Acredolo ve Goodwyn, 1988).

İlk sözcüklerin ortaya çıkması ile birlikte, jestler ve ilk sözcükler birbirine paralel olarak gelişmeye ve birlikte kullanılmaya devam ederler. Cümle kullanımlarının kazanımından önce çocuklar jestleri sözcüklerle birleştirerek kullanırlar. Bir sözcük ile bir jestin birlikte kullanımı, iki iletişimsel ögenin tek sözce içinde birleştirilmeye başlaması nedeni ile dil ediniminde önemli bir adımdır. Çocuklar jest ve sözcük birleşimlerini iki amaçla kullanırlar. Bunlardan birincisi sözcükleri pekiştirmek amaçlı kullanımdır (başı ile reddetme hareketi yaparken hayır sözcüğünün kullanılması gibi) ve bu kullanım türü genellikle 14-16 ay arasında ortaya çıkmaya başlar. İkinci kullanım amacı ise anlama ek anlam katmak için kullanımdır (anne sözcüğünü kullanırken bardağı göstermesi ile annenin bardağı olduğunu ifade etmesi) ve bu kullanım türü genellikle 16-18 aylar arasında ortaya çıkar. Çocuklarda genellikle sözcüğe ek anlam katmak için jestlerin kullanılmasının ardından iki sözcük içeren sözcüklerin kullanımları başlar (Iverson ve Thal, 1998). Özellikle tek sözcük döneminde olan çocuklar, konuşmalarına ek anlam katmak için jestleri kullanarak tek bir sözcüğü bir sözce gibi kullanabilirler (örn., “ye” sözcüğü ile istenilen yiyeceği işaret etmenin birlikte kullanımı) (Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2005). Çocuklarda tek sözcük ve jest birleşimlerinin erken kullanımı

iki sözcüklü sözce kullanımlarını yordamaktadır. Bu tür tek sözcük ve jest birleşimleri, çocukların yakın zamanda cümle dönemine geçeceğinin işareti olarak kabul edilmektedir (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005; Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2005).

OSB olan çocuklar ile normal gelişen çocuklar arasında, iletişim amaçlı jestlerin kullanımında dikkat çekici derecede farklılıklar bulunmaktadır (Camaioni, Perrucchini, Muratori, Parrini ve Cesari, 2003). OSB olan çocuklarda, jestlerin kazanımında ve kullanımında sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Jest kullanımlarının geliştiği durumlarda bile, kullanılan jest repertuarının çoğunlukla gösterici jestlerden oluştuğu, gösterici jest kullanımlarında ise istediği nesneye uzanma gibi istek (imperative) jestlerinin kullanıldığı, ilgisini çeken bir nesneye bakma ve sonra yetişkine gösterme gibi yorumlama (declarative) jestlerinin kullanımında sınırlılıklar olduğu bulunmuştur (Camaioni ve diğ., 2003; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997, Töret ve Acarlar, 2011). Camaioni ve diğerleri (2003), 3-4 yaşlarındaki 5 OSB olan çocuğun istek ve yorumlama jestlerini 4 aylık aralıklarla 5 defa değerlendirerek boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda dört çocuğun sözcük ve jest kullanımlarında normların altında performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Çalışmada OSB olan çocukların boylamsal olarak iletişim amaçlarına göre jestlerin kazanımı incelendiğinde çocukların tümünün istek jestlerini kullandığı, bir çocuk dışında diğer çocukların yorumlama jestlerini kazanmadıkları görülmüştür.

OSB olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra diğer gelişim yetersizlikleri olan çocuklarla karşılaştırıldığında da jestlerin kullanımında güçlükleri olduğu görülmektedir. Töret ve Acarlar (2011), gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş normal gelişen, down sendromu tanısı olan ve OSB tanısı olan çocukların jest kullanımlarını inceleyen çalışmalarında toplam jest kullanımlarında gruplar arası anlamlı bir fark bulunduğunu, OSB olan çocukların hem normal gelişen hem de down sendromu olan çocuklardan daha az sıklıkta jest davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca jestlerin işlevlerine göre, davranış düzenleme jestlerinin üç grupta benzer oranda ortaya çıktığını, bununla birlikte davranış düzenleme jestlerinden işaret ederek isteme davranışını OSB olan çocukların normal gelişen ve down sendromlu çocuklardan daha az kullandığı ve el ile iterek reddetme jestini ise diğer iki gruba göre daha sık kullandıklarını bulmuşlardır. Sosyal etkileşim ve ortak dikkat jest davranışlarını da OSB olan çocukların hem normal gelişen hem de down sendromlu çocuklardan daha az sıklıkta gösterdikleri

bulunmuştur. Jest türlerine göre bakıldığında ise sembolik jest ve gösterici jest kullanımlarında OSB olan çocukların daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Stone, Ousley, Yoder ve diğerleri (1997), 14 OSB olan çocuğun sözel olmayan iletişim becerilerini kronolojik yaş, zeka yaşı ve ifade edici sözcük dağarcığına göre eşleştirilmiş gelişimsel geriliği ya da dil bozukluğu olan 14 çocuk ile karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların kontrol grubuna göre daha az sıklıkta iletişimsel davranış gösterdiklerini, iletişim davranışlarının ise daha çok nesne ya da etkinlik isteme davranışlarından oluştuğunu bulmuşlardır. OSB olan çocukların, gelişim geriliği/dil bozukluğu olan kontrol grubuna göre daha fazla istek jesti kullandıkları ve daha az yorumlama jesti kullandıkları bulunmuştur. Araştırmada OSB olan çocukların kullandıkları sözel olmayan iletişim biçimleri incelendiğinde, OSB olan çocukların nesneye işaret etme, nesneyi gösterme ya da iletişim amaçlı göz kontağı kurmak gibi karmaşık jest yapılarından daha çok yetişkinin elini tutarak manipüle etmek davranışını göstererek iletişim kurdukları görülmüştür. Jest kullanımı gelişen OSB olan çocuklar, çoğunlukla yetişkininin elini manipüle ederek nesneye götürmek gibi dokunma jestlerini tercih etmekte ve el sallama, başı ile onaylama ya da reddetme hareketi yapma gibi taklit ile öğrenilen sosyal rutin jestlerini kazanmada sorunlar yaşamaktadırlar (Sowden, Perkins ve Clegg, 2011).

İletişim amaçlı jest kullanımları açısından OSB olan, normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocukları karşılaştıran bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde jest kullanımlarındaki sınırlılıkların, OSB olan çocukları hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocuklardan ayırt edici bir özellik olduğu söylenebilir. Shumway ve Wetherby'nin (2009) çalışmasına göre, OSB olan çocuklarda tanı almadan önce, 18 ve 24. aylar arasında, normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklardan daha düşük sıklıkta iletişimsel jestlere yönelik davranışlar görülmektedir. Araştırmacılar, jest kullanımlarındaki eksikliklerin ilk iki yıl içinde ortaya çıktığını ve 18-24 ay arası ortaya çıkan düşük jest kullanım sıklığının aynı zamanda OSB'nin temel bozukluklarından biri olduğunu öne sürmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009). Bu bulguyu destekleyen Zwaigenbaum ve diğerlerinin (2005) yaptıkları araştırmada, OSB tanısı alan çocukların 12. ayda OSB risk grubu olan çocuklardan daha düşük oranda göz kontağı kurma, daha az oranda jest kullanmaları ile ayrıldığını bulmuşlardır. Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway (2007), 18-24. ay arasında OSB olan çocukların gelişimsel geriliği olan ve normal gelişen çocuklardan daha düşük oranda jest ürettiklerini ve özellikle uzlaşma

dayalı sembolik jestlerin hem normal gelişen hem de gelişim geriliği olan çocuklardan daha az kullanıldığını bulmuşlardır.

OSB olan çocuklar gösterici jestlerin yanı sıra sembolik jestlerde de sınırlılıklar göstermektedirler (Wetherby, 2006). Colgan ve diğerleri (2006), yaptıkları çalışmada, geriye dönük video kayıt analizi ile 9-12 aylar arası normal gelişen ve OSB tanısı olan çocukların iletişim amaçlı jest davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların normal gelişen çocuklardan daha az çeşitlilikte jest davranışları gösterdikleri, kullanılan jest sayısı ve çocuğun başlattığı jestlerin oranının ise normal gelişen çocuklarla OSB olan çocukları ayırt etmediği bulunmuştur. 18-24 aylar arasında ilgi odağını paylaşmak amacı ile (yorumlama amaçlı) gösterici jestlerin kullanımı, OSB olan çocuklarda erken dönem göz kontağı kurma davranışları ve jestlerde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle özellikle önem kazanmaktadır. Erken dönemde OSB olan çocukların, başkasının bakışını takip etme ve başkasının ilgi odağına odaklanma gibi bakma ile ilgili sorunlar yaşaması durumunda, ilgi odağını paylaşmak amaçlı gösterici jestlerin kullanımı da olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009).

Yapılan araştırmaların sonucunda OSB olan çocukların, jest kullanımlarında gelişim geriliği olan ve normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldıklarında anlamlı olarak düşük performans gösterdikleri ve gösterici jestler kapsamında yorumlama (ortak dikkat) amaçlı jestlerin kullanımında daha fazla sınırlılık yaşadıkları görülmektedir. Alanyazında jestler dil gelişiminin bir parçası ya da dil gelişiminin erken dönem işaretlerinden biri olarak ele alınmaktadır (Gullberg, Bot ve Volterra, 2010). İlerleyen bölümde normal gelişim gösteren çocuklarda ve OSB olan çocuklarda jestler ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar ele alınmaktadır.

Jestler ve genel dil gelişimi üzerine olan araştırmalar jestlerin normal gelişim gösteren çocuklarda (Bates ve diğ., 1975; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni ve Volterra., 1979; Carpenter ve diğ., 1998; Iverson ve Goldin-Meadow, 2005; Rowe ve Goldin-Meadow, 2009) ve benzer biçimde OSB olan çocuklarda (Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008) dil ile ilişkili olduğu yönünde bulgularla sonuçlanmıştır. Sigman ve Ruskin (1999), istek amaçlı jestlerin hali hazırdaki dil gelişimini yordadığını, bununla birlikte uzun vadedeki dil gelişimini anlamlı olarak yordamadığını bulmuşlardır. Bu bulguların aksine Laakso, Poikkeus, Katajamaki ve Lyytinen (1999), 14 aylık 111 normal gelişim gösteren çocuğun hali hazırdaki dil becerilerini ve 18 ve 24. aylardaki dil

gelişimlerini boylamsal olarak inceleyen bir çalışma yapmışlardır. MCDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventory, Fenson ve diğ., 1993) puanlarından elde edilen eylemler ve jestler toplam puanının çocukların hali hazırdaki dil becerileri ile 18. ayda alıcı dil becerileri ve 24. ayda ifade edici dil becerilerinin güçlü yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Bu iki araştırma arasında bulgu farklılığın nedeni değerlendirdikleri jest türlerinden kaynaklanmaktadır. Sigman ve Ruskin (1999) araştırmalarında sadece davranış düzenleme jestlerini değişken olarak alırken, Laakso ve diğ. (1999), çalışmalarında davranış düzenleme (istek), ortak dikkat başlatma ve yanıtlama jestleri ile sembolik jestleri kullanmışlardır. Hall, Rumney, Holler ve Kidd, (2013), 18-31 ay arasında oyun, jestler ve sözel dil arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında, oyun ve jestler arasında jestler ile sözel dil arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Luyster ve diğ. (2008), yaptıkları çalışmada OSB olan çocuklarda erken dönem dil yordayıcılarını incelemiştir. Çalışmaya 18-33. ay aralığında toplam 164 OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırmada erken dönem dil yordayıcıları kapsamında sözel olmayan zekâ puanı, ortak dikkat, taklit, jestler ve motor beceriler incelenmiştir. Araştırma sonunda jest, sözel olmayan zeka puanı ve ortak dikkati başlatma alıcı dilin önemli yordayıcıları olarak belirlenirken; ifade edici dilin önemli yordayıcıları sözel olmayan zeka puanı, jest ve motor taklitler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada alıcı ve ifade edici dil değerlendirilmesinde MCDI kullanılmıştır. Bu ölçeğin sözcük ve jestler formunun kullanılması nedeni ile dil gelişimi kapsamında alıcı ve ifade edici sözcük dağarcıkları değerlendirilmiştir. Yine aynı ölçeğin jestler alt bölümü ortak dikkat başlatma-yanıtlama, davranış düzenleme ve sembolik jestlerin toplam puanından oluşmaktadır. Kullanılan değerlendirme araçlarının özelliklerinden dolayı hangi jest türünün dili yordadığına ilişkin yorum yapılamamıştır.

Sonuç olarak jestler erken dönem sosyal iletişim becerilerinden biridir ve alanyazında yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların hem normal gelişim gösteren çocuklara hem de gelişim geriliği olan çocuklara oranla jest gelişiminde sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir (Shumway ve Wetherby, 2009; Töret ve Acarlar, 2011; Wetherby ve diğ., 2007). Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, jestlerin hem normal gelişim gösteren çocuklarda (Bates ve diğ., 1975; Bates ve diğ., 1979; Carpenter

ve diğ., 1998; Iverson ve Goldin-Meadow, 2005), hem de OSB olan çocuklarda (Luyster ve diğ., 2008) dil gelişimi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

1.1.2. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Taklit Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi

Taklit, gözlemlenen davranışların kopyalanması olarak tanımlanan bir erken dönem sosyal iletişim becerisidir (Zaghlawan, 2011; Zentall, 2006). Taklit becerileri, taklit edilen eylemin gerçekleştiği vücut bölümüne göre ve taklit edilen eylemin gerçekleştiği zamana göre iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. Alanyazında eylemin gerçekleştiği vücut bölümüne göre nesnel eylem taklidi (object imitation), motor taklit (motor imitation) ve ses taklidi (vocal imitation) olmak üzere üç tür taklit becerisinden söz edilmektedir (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003). Nesnel eylem taklidi, nesnelere yapılan eylemlerin taklit edilmesini içermektedir ve kendi içinde anlamlı nesne eylem taklitleri ve anlamsız nesne eylem taklitleri olarak iki türe ayrılmaktadır. Anlamlı nesne eylem taklitleri, nesnenin işlevi ile ilişkili eylemlerin taklidini içerirken (örn., oyuncak araba sürme, bardağı ağzına götürme) anlamsız nesnel eylem taklitleri, nesnenin işlevi ile ilişkisiz eylemlerin taklidini içerir (örn., oyuncak küpü başının üstüne koyma, saç fırçasını masada yürütme) (Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Motor taklitler, nesne içermeyen vücut hareketlerinin, büyük-küçük kas motor eylemlerin ve jestlerin taklidini içeren taklit türüdür (Rogers ve diğ., 2003; Stone, Ousley ve Littleford., 1997; Zaghlawan, 2011). Rogers ve diğerleri (2003), motor taklitlerden oral motor taklitleri ayırmış ve ayrı bir taklit türü olarak ele almıştır. Oral motor taklitler, yüzde ağız bölgesi ile ilgili eylemlerin taklidini içermektedir (örn., dil çıkarıp ağzın iki yanına hareket ettirmek, öpücük hareketi yapmak). Ses taklitleri ise, anlamlı olan ve olmayan sözcükler ve seslerin taklitlerinden oluşmaktadır (Zaghlawan, 2011).

Taklit edilen eylemin gerçekleştiği zamana göre, anında taklit becerileri (immediate imitation), gecikmiş taklit becerileri (delayed imitation) ve ertelenmiş taklit becerileri (deferred imitation) olmak üzere üç tür taklit becerisi bulunmaktadır. Anında taklit becerileri, gözlemlenen bireyin yaptığı eylemin aynısının, gözlemlenen birey ile eş zamanlı yapılması olarak tanımlanırken; gecikmiş taklit becerileri, gözlemlenen eylemin model alınan kişiden kısa bir süre sonra tekrarlanması olarak tanımlanmaktadır. Ertelenmiş taklit becerilerinde ise çocuğun önceden gözlemlediği eylemin aynısını, uzun bir süre sonra tekrar model olunmadan yapması söz konusudur (Nadel, 2014). Anında

taklit becerileri, normal gelişen çocuklarda ortaya çıkan ilk taklit türüdür ve temel olarak sosyal iletişim ile öğrenme olmak üzere iki işlevi vardır (Zaghlawan, 2011). Ertelenmiş taklit türünde, anında taklit becerilerinden farklı olarak, gözlemlen eylemin hafızada tutulması, eylemin yeniden yapılması için uygun bağlama ve zamana karar verilmesi gerekmektedir (Nadel, 2014). Gözlemlenen eylemin hafızadan geri çağırılması ve eylemin uygun bağlamlarda tekrar yapılması ile çocuk, hem eylemin ne zaman yapılacağına karar vermekte, hem de bellek ile ilgili süreç işletmektedir. Bununla birlikte ertelenmiş taklit ile çocuk, sözel dil olmadan diğer bireyler ile iletişime girebilmektedir (örn., annenin müzik açması için radyonun yanında sallanmak) (Zaghlawan, 2011). Bu süreçte çocuk, eylemin anlamını ve eylemi ortaya koyduğunda olası sonucun ilişkisini anlamaktadır (Nadel, 2014).

Bebeklerin taklit becerilerini kazanmalarının, hem sosyal hem de bilişsel bakış açısına göre önemli bir gelişimsel basamak olduğu kabul edilmektedir (Meltzoff, 1988). Uzgiris (1981), taklit ile sosyal etkileşimler arasındaki ilişkiye vurgu yapmış ve taklidin bebeklik döneminde karmaşık gözlemleri anlama ile karşılıklı sosyal iletişim olmak üzere iki işleve hizmet ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla taklit, bebeklik döneminde öğrenme ve sosyal iletişim amacı ile kullanılmaktadır (Nadel, 2006). Taklit bebeklerin yeni davranışları öğrenmelerinde önemli bir araç olmasının yanı sıra, öğrenme için araç olma işlevini hayat boyu sürdürmektedir (Jones ve Herbert, 2006). Çocuklar birçok davranışı çevrelerindeki yetişkinleri gözlemleyerek öğrenirler. Küçük çocukların sıklıkla ebeveynlerinin yaptıklarını yapmaları, görsel modelin çocuğun eylemlerini etkileyen güçlü bir araç olduğunu göstermektedir (Meltzoff ve Moore, 1994). Çevresinde gözlemlediği karmaşık durumları anlama işlevi ile taklidi kullanan çocuk, yeni gözlemlediği bir durumu, daha önce edindiği bilgilerle birleştirerek duruma uyum sağlar. Öğrenme amaçlı taklit davranışları, bilişsel gelişimle birlikte gelişir. Bu taklit davranışlarında model alınan ve tekrarlanan eylem, taklidin temel ögesidir. Öğrenme işlevli taklit becerilerinde önemli olan bileşen model alınan eylemin kendisi iken, sosyal iletişim işlevli taklit becerilerinde önemli olan bileşen model alınan ve taklit edilen bireydir. Sosyal iletişim işlevi ile kullanılan taklit, etkili iletişimsel paylaşım sağlar ve iletişimsel bir eylem olarak kendini gösterir (Uzgiris, 1981).

Sosyal iletişim amaçlı yapılan taklitler, normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklarda amaçlı iletişimin temel yapı taşlarından biridir (Nadel, Guerini, Peze ve Rivet,

1999). Bebeklik döneminde taklidin, sözel olmayan iletişimin temeli olan karşılıklılığı içermesi ve motor hareketlerin öğretilmesinde bir yol olması nedeni ile önemli bir rolü vardır (Meltzoff ve Moore, 1994). Meltzoff (2005), bebek taklitlerinin, bebeğin diğer insanların kendisi gibi olduğunu ve diğer bireylerin zihinlerini anlaması ile ilişkili olduğunu, sonuç olarak taklidin zihin kuramı ile ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Motor hareketlerin ve nesnelere yapılan eylemlerin taklitleri ile sosyal öğrenme için gerekli olan ve sosyal gelişimin önemli yapıtaşlarından biri olan taklit becerileri, sembolik oyun gelişimi ve karşılıklı sosyal etkileşim gelişimi için de önemlidir (Quill, 2002). Taklit, iletişimin karşılıklılığı içinde bir araç olarak kullanılabilir. Başka birinin eylemini taklit etmek, başkasının eylemini tanımayı, dikkati onaylamayı ve anlamlı bir yolla karşılık vermeyi sağlar. Taklit karşıdaki bireyi karşılık vermeye motive eder ve sonuç olarak etkileşimsel karşılıklılık başlar (Landa, 2007).

Normal gelişim gösteren çocuklarda taklit, bebeklikte gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Bebekler yüz hareketlerini taklit şeklinde ortaya çıkan ilkel bir temsili yeterlilikle doğmaktadırlar (Meltzoff ve Moore, 1977, 1983). Normal gelişim gösteren bebeklerin ebeveynleri ile erken dönem yüz yüze etkileşimleri sıklıkla ebeveynin ve bebeğin birbirlerinin sesletimlerini ve yüz hareketlerini taklit ettiği karşılıklı etkileşim ile gerçekleşmektedir (Ingersoll, 2008a). Yetişkinin bebeğin davranışlarını taklit etmesi ve bebeğin buna ilgi göstermesi, yanıtlanması ile başlayan taklit gelişimi, gelişim ile çeşitlenerek devam etmektedir. Doğumdan sonra ilk yıl içinde çocuklar, motor ve vokal taklitlerden, kendi bedensel eylemlerini taklide geçmektedirler (Quill, 2002). Yenidoğan bebeklerin laboratuvar koşullarında yüz hareketlerini taklit edebildikleri araştırmalarla desteklenmektedir (Meltzoff ve Moore, 1977, 1983). Meltzoff ve Moore (1983), yaptıkları çalışmada 72 saatten küçük bebeklerin taklit davranışlarını incelemişler ve bebeklerin yetişkinin ağız açma ve dil çıkarmadan oluşan yüz hareketlerini laboratuvar ortamında taklit edebildiklerini bulmuşlardır. Nadel (2006), yenidoğan bebeklerde erken taklit davranışının, zamanla kaybolan otomatik bir tepki olmaktan ziyade seçici olduğunu (sadece insan davranışlarının taklit edilmesi) ve evrimleşerek geliştiğini öne sürmüştür. Hulit ve Howard (1993), normal gelişen çocuklarda taklit gelişimini beş aşamalı olarak tanımlamış ve duyu-motor gelişim içinde almıştır. Bebekler, 1 ve 4. aylar arasında başkası tarafından tekrar edilen kendi davranışlarını tekrarlamakta, 4. ve 8. aylar arasında daha önce kendiliğinden üretilen davranışların taklidi ile sınırlı taklit davranışları göstermektedir. 8 ve 12. aylar arasında

bebek, spontan olarak üretilmeyen davranışları da taklit etmekte; 12. ve 18. aylar arasında gözlemledikleri eylemleri anlamak için taklit davranışları kullanmakta ve son olarak 18-24. aylar arasında ertelenmiş taklitler başlamaktadır (akt., Kuder, 1997).

6-9 ay arasında amaçlı iletişimin başlaması ile birlikte bebekler diğer bireyleri amaca yönelik kimseler olarak anlamaya başlarlar. 12. aydan başlayarak bu bilgiyi taklit bağlamlarında bir eylemi yapan kişinin ne yapmaya çalıştığı konusunda karar vermekte ve gözlemlendiği eylemin hangi ögesini taklit ederek uygun yanıt verebileceğine karar vermekte kullanırlar (örn., kutuyu açmaya çalışan kişinin kutuyu silmesini ve mandalı çevirmesini gözlemleyen çocuğun, kutuyu açmak için mandalı çevirme davranışını taklit etmesi). Bebekler bazen gözlemlendiği bireyin elde ettiği sonucu, bazen gözlemlendiği eylemi, bazen de her ikisini taklit ederler (örn., oyuncak köpeği yürüterek mama tabağına götüren ve köpeğe mama yediren yetişkinin, sadece yürütme davranışını, sadece mama yedirme davranışını ya da her iki davranışını da taklit edebilirler). Normal gelişim gösteren 12-18 ay arasındaki çocuklar, sosyal bağlam içinde neleri taklit edeceğine rahatlıkla karar verebilirler. Bu karar verme sürecinde bebekler, gözlemlenen bireyin iletişimsel amacını anlama, bireyin ulaşmaya çalıştığı sonucu ve davranışın amacını anlama, ortak dikkat odağını anlama gibi süreçleri kullanırlar (Carpenter, 2006). İletişim amaçlı taklidin 12-36 aylar arasında yaşla orantılı artarak kullanılması ile birlikte taklidin kullanımındaki en önemli gelişim dilimi, ertelenmiş taklit becerilerinin kazanılmaya başladığı 18. ayda başlamakta ve 42. ayda sonlanmaktadır. Bu dönem süresince taklit öğrenme ve iletişim amacı ile kullanılmaktadır. Öğrenme amaçlı taklit kullanımı hayat boyu devam ederken, sosyal iletişim amaçlı taklit kullanımı 4 yaş döneminde yok olmaya başlamaktadır. Sosyal iletişim amaçlı taklit kullanımının, çocuğun sözel dilin kullanımında ustalaşması ile yok olmaya başladığı öne sürülmektedir (Nadel, 2006).

OSB olan çocuklarda görülen söz-öncesi sosyal iletişimsel bozukluklarından biri de taklit gelişiminde yaşanmaktadır. Alanyazında OSB olan çocukların, taklit becerilerinde normal gelişen akranlarına göre sınırlılıklar yaşadıklarını (Charman ve diğ., 1997; Dawson, Meltzoff, Osterling ve Rinaldi, 1998; Rogers ve diğ., 2003; Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemeier, 1990; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), farklı gelişimsel geriliği olan çocuklara göre taklit performanslarının anlamlı derecede düşük olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Charman ve diğ., 1997; Rogers ve diğ., 2003; Stone ve diğ., 1990; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş,

2013). OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin, hem normal gelişim gösteren hem de gelişim geriliği olan çocuklara göre sınırlılık yaşanan bir alan olması (Rogers ve diğ., 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013) taklit becerilerindeki sınırlılığın otizmin belirgin özelliklerinden biri olduğunu göstermektedir. Charman ve diğerleri (1997), 20 aylık OSB olan çocukların, gelişim geriliği olan çocukların ve normal gelişen çocukların taklit becerilerini karşılaştırmışlar; sözel olmayan zeka yaşı kontrol altına alındığında OSB olan çocukların, hem normal gelişen hem de gelişim geriliği olan çocuklardan anlamlı derecede düşük taklit performansı gösterdiğini bulmuşlardır. Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve diğerleri (1998), OSB tanılı, down sendromlu ve normal gelişen çocukları alıcı dil zeka yaşlarına, iletişim puanlarına, down sendromlu ve OSB olan çocukları kronolojik yaşlarına göre eşleştirmişler ve gruplar arası taklit davranışlarında farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların hem anında taklitte hem de ertelenmiş taklitte diğer gruplardan daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Hem Charman ve diğerlerinin (1997) hem de Dawson ve diğerlerinin (1998), araştırmalarında taklit becerileri değerlendirilirken yapılandırılmış ortamda bir nesneyle eylem yapılmış ve nesne daha sonra taklit etmesi için çocuğa sunulmuştur.

Rogers ve diğerleri (2003), yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların taklit gelişimlerini normal gelişen, gelişim geriliği olan ve Fragile X sendromu olan çocuklar ile karşılaştırmışlar, OSB olan çocukların taklit beceri puanlarının tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Stone, Ousley ve Littleford ise (1997), OSB olan çocukların taklit becerilerini zeka yaşlarına göre eşleştirilmiş normal gelişen çocuklarla ve zeka yaşı ile kronolojik yaş ve ifade edici dil puanına göre eşleştirilmiş gelişimsel geriliği olan çocuklarla karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. OSB olan çocukların taklitte gelişimsel geriliği olan çocuklardan anlamlı derecede düşük performans gösterdiklerini bulan araştırmacılar, taklitte görülen sınırlılıkların otizme özel bir bozukluk olduğunu iddia etmişlerdir. Turan ve Ökcün-Akçamuş (2013), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) gelişim puanlarına göre eşleştirilmiş normal gelişen, gelişim geriliği olan ve OSB olan çocukların taklit gelişimlerini incelediklerinde, OSB olan çocukların her iki gruptan da düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında taklit alanında yaşanan zorlukların OSB'ye özgü bir bozukluk olduğu söylenebilir. Rogers ve diğerlerinin (2003), Stone, Ousley ve Littleford'un (1997) ve Turan ve Ökcün-Akçamuş'un (2013) çalışmalarında

yapılandırılmış taklit işlemleri kullanılmış ve bu çalışmalarda nesnel taklit becerileri, motor taklit becerileri, oral motor taklit becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda OSB olan çocukların tüm taklit alanlarında sınırlılıklar gösterdikleri bulunmuştur. Stone ve diğerleri (1990), çalışmalarında OSB olan çocukların taklit ve oyun davranışlarını zihin engelli, işitme engelli, dil bozukluğu olan ve normal gelişen çocuklarla karşılaştırmış, OSB olan çocukların özellikle taklit becerilerinin ayırt edici nitelikte olduğunu bulmuşlardır. Stone, Ousley ve Littleford (1997), çocukların nesnesiz motor taklit becerilerinde, nesnelere eylem taklit becerilerinden ve anlamsız nesnelere eylem taklitlerinde, anlamlı nesnelere eylem taklitlerinden daha fazla zorlandıklarını bulmuşlardır. Araştırmada taklit becerilerinde görülen sınırlılıklar taklit türlerine göre incelendiğinde ise, OSB olan çocukların araba sürmek, kaşığı masaya vurmaya gibi nesnelere taklit becerilerinde, ellerini masaya vurmaya, kulağını tutmaya gibi motor taklitlerden daha yüksek puan aldıkları, saç fırçasını masaya yürütmeye gibi anlamsız hareket taklitlerinde, oyuncak köpeği masaya yürütmeye gibi anlamlı hareket taklitlerine oranla daha fazla zorlandıkları görülmüştür.

OSB olan çocuklar, kendiliğinden taklit becerilerinde yapılandırılmış taklit becerilerinden daha düşük performans göstermektedirler (Ingersoll, 2008b; McDuffie ve diğ., 2007). Ingersoll (2008b), sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirilmiş normal gelişen çocuklar ile OSB olan çocukların, yapılandırılmış ortamda yapılandırılmış taklit becerileri ile doğal ortamda kendiliğinden taklit becerilerini karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların her iki taklit türünde de normal gelişen çocuklardan daha düşük bir performans gösterdikleri bulunmuştur. OSB çocukların taklit türlerine göre performansları incelendiğinde ise kendiliğinden taklit becerilerinde daha fazla güçlük yaşadıkları, bunun aksine normal gelişen çocukların her iki taklit türünde de benzer performans gösterdikleri bulunmuştur. Bu araştırmanın önemli bulgularından biri, OSB olan çocukların taklit süresince normal gelişen çocuklara göre daha az ortak dikkat davranışı göstermeleridir. Yapılandırılmış taklit ile kendiliğinden taklit becerileri farklı yeterlilikleri gerektirmektedir. Yapılandırılmış taklit işlemleri ile çocuk, kişisel bir amaç olmadan gözlemlediği eylemi yeniden üretmektedir. Taklidin çocuğun kendi isteği ile yapıldığı ve ortaya çıktığı durumlarda ise, çocuk çevresinde bulunan bütün davranış modellerinden kendi motivasyonu ile eşleşen birini seçmektedir (Nadel ve Aouka, 2006). Bu tezi destekleyen bir araştırmada McDuffie ve diğerleri (2007), iki ve üç yaşlarındaki OSB olan çocukların yapılandırılmış ortamda

yapılandırılmış taklit becerilerinin, etkileşimli oyun ortamlarında kendiliğinden taklit becerilerinin ve gözleyerek öğrenmesi için hazırlanmış ortamda kendiliğinden taklit becerilerinin, dikkat-izleme, ince motor beceriler ve sosyal yanıtlama davranışları ile ilişkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların dikkat-izleme davranışlarının yapılandırılmış taklit becerileriyle, ince motor beceriler ve dikkat-izleme davranışlarının gözleme dayalı öğrenme amaçlı taklit becerileriyle, sosyal karşılıklılığın oyun bağlamında kendiliğinden taklit becerileriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

OSB olan çocukların kendiliğinden taklit becerilerinde, yapılandırılmış taklit becerilerinden daha fazla zorlanması, Quill'in (2002) OSB olan çocukların sadece eylemi taklit ettiği, eylemin içeriğini anlamakta sınırlılıkları olduğu yönündeki yorumunu desteklemektedir. Rogers ve Pennington (1991), taklidin duyguların paylaşımının ve zihin kuramının erken sosyal yeterliliğini oluşturduğunu öne sürmektedir. Bebekler, iletişim amaçlı neyi ve nasıl taklit edeceklerine karar verirken, gözlemledikleri bireylerin bağlam içinde amacını ve niyetini anlayarak ve davranışı yorumlayarak seçim yapmaktadırlar. Normal gelişim gösteren bebekler, gözlemledikleri davranışı ya da davranışın sonuçlarını basitçe tekrar üretmezler, gözlemlenen bireyin davranışını amaca yönelik olarak görürler ve bu süreçte tekrar edecekleri davranışı seçerler, uyum sağlarlar ve kendi davranışlarını da adapte ederler. Model alırken gözlemlenen bireyin amaçlı olmayan davranışlarını ayırabilirler ve aynı sonuca yönelik yeni davranışlar ortaya koyabilirler ya da tamamlanmamış, sonucunu gözlemleyemedikleri bir davranışı sürecini taklit ederek ortaya çıkabilirler. Bütün bu davranışlar ortak dikkat bağlamı içinde gerçekleşmektedir (Carpenter, 2006).

Taklidin sosyal iletişim ve öğrenme işlevinden dolayı taklit ile dil gelişimi arasındaki ilişki birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Alanyazında taklit becerilerini normal gelişen çocuklarda iletişim becerilerinin kazanılmasında ve sosyal öğrenme sürecinde önemli olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bates ve diğ., 1979; Carpenter ve diğ., 1998). OSB olan çocukların taklit becerileri ve dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar ise taklitle hali hazırdaki genel ifade edici dil gelişiminin ilişkili olduğunu göstermektedir (Luyster, ve diğ., 2008; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013). Luyster ve diğerleri (2008), yaptıkları çalışmada, yaşları 18-33 ay arasında değişen OSB olan 164 çocuğun söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda

jestler, sözel olmayan bilişsel yeterlilik ve ortak dikkati yanıtlamanın hali hazırdaki alıcı dil becerilerini, sözel olmayan bilişsel yeterlilik, jestler ve taklidin ise hali hazırdaki ifade edici dil becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Stone, Ousley ve Littleford (1997), çalışmalarında OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin hali hazırdaki dil becerileri ve bir yıl sonraki dil becerileri ile ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda nesnesiz eylem taklitlerin hali hazırdaki dil becerileriyle, nesnel taklit becerilerinin ise hali hazırdaki oyun becerileri ile ilişkili olduğunu; total taklit puanının ve nesnesiz eylem taklitlerinin bir yıl sonraki ifade edici dil becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Benzer bir çalışma ile Turan ve Ökcün-Akçamuş (2013), OSB olan çocukların taklit becerilerinin hali hazırdaki dil becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Taklit becerilerinin sadece hali hazırdaki dil becerileri ile değil, boylamsal olarak ilerideki ifade edici dil gelişimi ile ilişkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Charman ve diğ., 2000; Charman, Baron-Cohen ve diğ., 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Stone ve Yoder, 2001; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006). Toth ve diğerleri (2006), çalışmalarında OSB olan çocuklarda 3-4 yaşındaki ortak dikkat başlatma ve anında taklit becerilerinin genel dil gelişimini yordadığını, 4 yaşında oyuncakla oynama ve gecikmiş taklidin ise 6.5 yaşındaki (okulöncesi dönem) dil gelişimini yordadığını bulmuşlardır. Araştırmacılar, bu bulgulardan hareketle ortak dikkat ve anında taklit becerilerinin dil gelişiminin başlangıcında önemli bir araç olduğunu öne sürmüşlerdir. Araştırma bulgularını, ortak dikkat başlatma ve anında taklit becerilerinin dil gelişimini hali hazırda etkilerken, oyuncakla oynama ve gecikmiş taklidin gelecekteki dil becerilerini yordadığı yönünde yorumlamışlardır. Araştırmacılar, OSB olan çocuklarda ortak dikkat ve anında taklit becerilerinin erken dönem dil kazanımında önemli olduğunu, bununla birlikte gelişimin ilerleyen dönemlerinde oyun ve gecikmiş taklidin dili genişletme ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir yeri olduğunu öne sürmüşlerdir. Benzer bir çalışma ile Stone ve Yoder (2001), OSB olan çocukları 2 yaşından 4 yaşına kadar izleyen boylamsal bir çalışma yapmışlar ve taklit, oyun ve ortak dikkat başlatmanın çocukların 4 yaşında gösterdiği dil becerileri ile ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda çocukların 2 yaşındaki dil becerileri kontrol altına alındıktan sonra yalnızca taklit becerilerinin dil ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Stone, Ousley ve Littleford (1997) OSB olan çocukların motor taklit becerilerinin ve nesnesiz eylemlere ilişkin taklitlerinin bir yıl sonraki sözcük dağarcığını yordadığını bulmuşlardır.

Sonuç olarak taklit becerileri erken dönem sosyal iletişim becerilerinden biridir ve OSB olan çocukların sıklıkla sorun yaşadıkları alanlardan biridir. Taklit becerileri, iletişimsel bir eylem olmakla birlikte (Dawson ve Galpert, 1986), sosyal öğrenme için de gerekli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Ingersol, 2008a; Nadel, 2006). OSB olan çocuklarda görülen taklit problemlerinin, sosyal ilişki kurma ve bu sosyal ilişkiler içinde öğrenme sürecindeki başlıca engellerden biri olduğu düşünülmektedir (Dawson, Galbert, 1986). Alanyazın incelendiğinde hem normal gelişim gösteren çocuklarda (Bates ve diğ., 1979; Carpenter ve diğ., 1998) hem de OSB olan çocuklarda taklit ve dil gelişiminin ilişkili olduğu görülmektedir (Luyster, ve diğ., 2008; Stone, Ousley, Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013).

1.1.3. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Oyun Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi

Oyun, oyunu oynayan kişi için eğlenceli ve keyif verici olan, içsel bir motivasyonla gerçekleştirilen, dışsal bir hedef içermeyen, oyuna katılan bireylerin aktif katılımı ile kendiliğinden ve gönüllü biçimde ortaya konulan etkinliklerdir (Garvey, 1990).

Oyun çocuk gelişiminde, çocukların bilişsel gelişimlerine, fiziksel gelişimlerine, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkılarından dolayı önemli bir yere sahiptir (Ginsburg, 2007). Lifter ve Bloom (1998), oyunun çocuk için iki işlevi olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan birincisi dile benzer biçimde, çocukların zihinlerinde ne olduğuna ilişkin sembollerini somutlaştırması ve ortaya koyması için kullanabileceği yollardan biri olmasıdır. Dolayısı ile oyun çocuğun kendini ifade biçimlerinden biridir. İkincisi, oyunun çocuklar için kendi eylemlerinin sonuçlarını yorumlayarak ve daha önceki bilgilerini gözden geçirerek çevrelerindeki nesnelere, olayları ve ilişkileri öğrenmelerinde bir araç olması, dolayısı ile yorumlama işlevi olmasıdır. Çocuklar, içinde yaşadıkları dünyayı oyun aracılığı ile öğrenirler ve çevreleri ile iletişim kurma yeterlilikleri ile sembolik olarak oyun oynama yeterlilikleri ilişkilidir (Brereton ve Tonge, 2005). Tüm bunlarla birlikte oyun aynı zamanda çocukların çevrelerindeki dünyaya ilişkin ne bildiklerini gösterme yollarından biridir (Lifter ve Bloom, 1998). Oyun gelişimi, sembolik anlamamanın yanı sıra nesnelere nasıl çalıştığını ve eylemlerin sonuçları nasıl etkilediğini anlamada, bireylerin belirli durumlarda nasıl davrandıklarını ve kişiler arası ilişkileri anlama süreçlerinde önemlidir (Moor, 2002).

Bebek ve ebeveyn doğumdan itibaren karşılıklı oynamaya başlarlar. Bebekler, 6 haftalık olduklarında oyun başlatma davranışı gösterebilirler. 13. haftada sosyal oyunlara adapte olur ve oyuna başlamaya hazır olduklarının sinyallerini verirler (Owens, 2012). Çocuğun bilişsel gelişimine bağlı olarak, oyun gelişimi de evrelere ayrılmaktadır. Piaget (1951), çocuklarda oyunun bilişsel gelişim ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür ve oyun gelişimini 1) alıştırma oyunları, 2) sembolik oyun ve 3) kurallı oyunlar olmak üzere üç gelişimsel aşama içinde ele almıştır. Piaget'e göre alıştırma oyunları, çocuklarda erken dönemlerde gelişen nesnelere keşfetmeye yönelik, vurma atma gibi davranışlarla ortaya konulan duyu-motor oyunlar olarak ele alınabilir. Alıştırma oyunlarından sonra gelişen sembolik oyun ise, çocuğun çevresindeki nesnelere için zihninde temsiller oluşturmaya başlamasıyla yani bilişsel olarak sembolik düşünmenin gelişmesi ile ortaya çıkan bir oyun çeşididir (akt., Smith, 2010). Sembolik oyun nesnelere başka bir nesnenin yerine kullanma, nesneye yeni özellikler ekleme (bebeği hasta etmek vb.) ve oyunda var olmayan bir şey için varmış gibi yapma olmak üzere üç biçimde ortaya konulabilmektedir (Leslie, 1987). Ungerer, Zelazo, Kearsley ve O'Leary (1981), sembolik oyunun, ertelenmiş taklit ve sözel dil ile birlikte sembolik düşünmenin başlamasının ilk işaretlerinden biri olduğunu öne sürmüşlerdir. Üçüncü gelişimsel oyun aşaması olan kurallı oyunlar ise, önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde oynanan oyunlardır (örn, futbol) (Smith, 2010).

Dil gelişiminde özellikle sembolik oyunun önemli bir yeri olduğu için (Acarlar, 2001, Alak, 2014, Landa, 2007, Lifter ve Bloom, 1998, Lillard, 2002) izleyen bölümde sembolik oyunla ilgili daha ayrıntılı bilgi sunulmaktadır.

Sembolik oyun, gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların yerine başka kişi, nesne ya da durumların konularak temsil edilmesi şeklinde tanımlanabilir (Acarlar, 2001). Mış gibi oyunlar (pretend play) sembolik ve işlevsel oyunu içeren bir şemsiye terim olarak kullanılabilir. Mış gibi oyunların sembolik olmayan öğeler de içermesi nedeni ile bu terim, hem işlevsel oyunu, hem de sembolik oyunu içerecek biçimde kullanılabilir (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998). İşlevsel oyunda ise nesnelere, oyuncakların özelliklerine uygun olarak kullanımı söz konusudur (Ungerer ve Sigman, 1981). Normal gelişen çocuklarda 20. aya birlikte nesnelere ve durumlarla ilgili başka bir şeymiş gibi yapma başlar (Libby ve diğ., 1998). Sembolik işlevin gelişmesi ile çocuk nesnelere ve olayların farklı şekillerde işlevselleştirilebileceği bilgisini kazanmakta (Acarlar, 2001) ve sembolik oyunun bu yönü temsili düşüncenin temelini oluşturmaktadır

(Sevinç, 2004). Sembolik oyun gelişimi, yine semboller sistemi olan dilin gelişimi ile ilişki olan sembolik düşünmenin gelişimini de etkilemektedir (Landa, 2007).

Normal gelişen çocuklarda ortalama 13. ay döneminde oyun içinde sözel olmayan sembolik eylemler ortaya çıkmaya başlamakta ve bu durum çocukta sembolik düşünmenin başlangıcının işareti olarak kabul edilmektedir (Bates, 1979). Bates'in, (1979), çocuğun telefonu kulağına götürmesi, kaşıkla oyuncak tencereyi karıştırması, oyuncak bebeğin ayağına ayakkabısını giydirmesi gibi davranışları, –mış gibi eylemler olarak tanımlaması ile birlikte; bu eylemler, Ungerer ve Sigman'a (1981) göre işlevsel oyun eylemleridir. McCune (1995), işlevsel oyun gelişimini de içerecek biçimde sembolik oyunun gelişimini beş aşamada ele almıştır. 1. aşama olan sembol öncesi aşamada çocuk, boş bir bardağı ağzına götürmek gibi çocuğun tanıdığı bir nesnenin algısal özellikleri ile işlevi arasındaki ilişkiyi bildiğini gösteren eylemler yapar. 2. aşama olan oto-sembolik oyun aşaması ise kendine yönelik –mış gibi oyun aşamasıdır. Çocuk bu aşamada oyuncak bardağı ağzına götürürken yüz ifadesi, jest, seslendirme yoluyla gerçek içme davranışı ile ilgili –mış gibi eylemler yapar. Bu eylemler çocuğun oyun eylemi ile gerçek eylemi ayırt ettiğini ve zihinsel olarak karşılaştırdığını göstermektedir. 3. aşama olan tek aşamalı oyun, çocuğun başkasına yönelik –mış gibi eylemlerini içerir. Çocuk bu aşamada da tek oyun şeması kullanmaya devam eder, bununla birlikte bu şemalar çocuğun kendisine değil başka bir aktöre (oyuncak bebek ya da anne) yöneliktir. 3. aşamada çocuk başkalarından gözlemlediği davranışları başka öznelerle yönelik olarak taklit eder. 4. aşama olan birleştirilmiş sembolik oyun aşamasında ise çocuk, sıralı birden fazla –mış gibi oyun şemasını kullanmaya başlar. Bu aşamada bardaktan içermiş gibi yapıp, ardından bardağa sıvı doldurup, ardından bebeğe içirmiş gibi yapabilir. Son aşama olan planlanmış sembolik oyun aşamasında ise birden fazla sıralı –mış gibi şemalar kullanılmaktadır ve bu aşamada çocuğun sembolik oyununda bir plan bulunmaktadır. Çocuğun bebeği kucağına alması, daha sonra bir şişe araması ve çocuğu beslemesi bu aşamaya bir örnektir. Burada çocuğun şişe araması çocuğun oyununda bir plan olduğunun işaretlerindedir. Bu oyun aşamasında çocuğun bir nesneye işlevsel anlamı dışında sembolik bir anlam vermesi (örn., blokları yiyecek olarak kullanması) ve cansız bir nesneye canlı gibi eylem yaptırması (örn., bebeği yürütmesi) daha önceden oluşturulmuş sembolik amaca ya da plana dayanmaktadır. McCune, yaptığı çalışmada 1. aşamanın ortalama 8,9 ayda, 2. ve 3. aşamanın ortalama 12. ayda, 4. aşamanın ortalama 14,1 ayda ve 5. aşamanın ortalama 19,3. ayda ortaya çıktığını bulmuştur. Bretherton (1984), 21-24.

aylar arasında basit birleşik dil yapılarının kullanılmaya başlanması ile –mış gibi eylemlerde de birleştirmelerin başladığını ve son olarak 24-26. aylarda oyunda sembolik bir hedefe yönelik planlamanın başladığını ve iki temalı birleşik sembolik oyunların oynandığını belirtmiştir (akt., Owens, 2012).

OSB olan çocuklar, sosyal ve bilişsel gelişimlerinde ve dil yeterliliklerindeki bireysel farklılıklarla ilişkili olarak, oyun gelişimlerinde de birbirlerinden farklı özellikler göstermektedirler (Wolfberg, 1994). Stone ve diğerleri (1990), OSB bozukluğu olan, zihin engelli, işitme engelli, dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların oyun ve taklit davranışlarını karşılaştıran çalışmalarında, OSB olan çocukların tüm gruplardan daha az oranda oyuncaklarla etkileşime girdiklerini bulmuşlardır. OSB olan çocukların, oyuncakları amacına uygun kullanma, işlevsel oyun eylemlerinde bulunma davranışlarında da diğer gruplardan daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar, OSB olan çocukların taklit ve işlevsel oyun davranışlarının OSB olan çocukları diğer gruplardan ayırt ettiğini belirlemişler ve oyun becerilerindeki ve taklit gelişimindeki sınırlılıkların OSB'ye özgü davranışlar olduğunu öne sürmüşlerdir. OSB olan çocuklar, normal gelişen akranlarına göre sıra dışı oyun tercihlerinde bulunabilmekte veya oyunda kullanılan nesnenin belirgin bir özelliği ile aşırı ilgilenebilmektedirler. Doğal olarak OSB olan çocukların oyun davranışları çeşitliliği, esnekliği ve yaratıcılığı zayıf oyun eylemlerinden oluşmaktadır (Baranek, 1999; Baranek, Reinhartsen ve Wannamaker, 2001).

OSB olan çocukların nesne kullanma davranışları üzerine yapılan bir çalışma ile Rowland ve Schweigert (2009), OSB olan çocukların nesnenin sosyal kullanımı, sembolik kullanımı, ulaşılamayan bir nesneyi elde etme davranışları ve nesnenin işlevine uygun kullanımı davranışlarında normal gelişen akranlarından daha düşük performans gösterdiklerini, özellikle nesnenin sembolik kullanımı ile sosyal kullanımı davranışlarında düşük puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Richler, Bishop, Kleinke ve Lord (2007), OSB olan çocukların nesnelere kullanırken normal gelişen çocuklara oranla daha fazla tekrarlayıcı davranış sergilediklerini bulmuşlardır. OSB olan çocukların, yaşamlarının ilk yıllarında normal gelişen çocuklardan daha çok nesnelere ağzına alma davranışları gösterdikleri geriye dönük video analizlerin incelenmesi ile ortaya konulmuştur (Baranek, 1999). Geriye dönük video kayıtların analizi ile yapılan başka bir çalışmada Baranek ve diğerleri (2005), OSB olan çocukların 9-12 ay arasındaki nesne ile

oyunlarını normal gelişen ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla karşılaştırmışlardır. Bu araştırmada OSB olan çocuklarla diğer grupların nesne ile ilgilenme oranları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Daha da önemlisi keşfedici oyun oranları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 9-12 ay arasında sadece normal gelişen çocuklarda nesne ile işlevsel oyun oynama davranışı ortaya çıkmış, diğer iki grupta işlevsel oyun davranışları gözlenememiştir. Çocukların çevrelerindeki nesnelere etkileşimleri, onların sosyal dünyayı anlamalarını ve istenilen sonuca ulaşmak için nesnelere nasıl kullanacakları hakkındaki bilgilerini yansıtır. Nesne ile etkileşim davranışları sadece nesnenin fiziksel olarak manipülasyonunu içermez, aynı zamanda nesne ile etkileşime giren bireyin nesnelere nasıl kullanıldığı, istenilen nesneye ulaşmak için hangi yolları kullanacağını, nesnelere arasında ilişki ve birey ve nesne arasındaki ilişkiye dair bilgilerini de gösterir. Nesne ilişkileri, normal gelişen çocuklarda en çok nesne ile oyun davranışları ile ortaya çıkar ve çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine önemli katkılarda bulunur (Rowland ve Schweigert, 2009).

OSB olan çocuklarda, nesne kullanımlarının yanı sıra oyun gelişiminde erken yaşlardan başlayarak sınırlılıklar görülmektedir (Charman ve diğ., 1997; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). OSB olan çocuklarda 18-24 ay arasında sembolik becerilerde ya da temsili düşünme yeterliliklerinde sınırlılıklar görülmektedir (Wetherby ve diğ., 2007). Charman ve diğerleri (1997), çalışmalarında 20 aylık OSB olan çocukların normal gelişen çocuklara oranla daha sınırlı oranda –miş gibi oyun sergilediklerini, işlevsel oyun davranışlarında ise üç grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Araştırmacılar bu çalışmanın sonucunda, oyunda görülen bozuklukların sadece sembolik oyun davranışları ile ilişkili olduğunu, işlevsel oyunun en azından ilk 20 aylık dönemde ortaya çıkmadığını öne sürmüşlerdir. Çalışmada OSB olan çocukların, model olunan ve ipucu verilen durumlarda bile bir nesneyi başka bir nesne yerine sembolik kullanmada sınırlılıklar gösterdiklerini bulmuşlardır. Wetherby ve diğerleri (2007) ise, 18-24 ay arasında gelişimsel geriliği olan ve OSB olan çocukların her ikisinde de normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldıklarında sembolik becerilerinde ve temsili nesne kullanma yeterliliklerinde anlamlı olarak düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. OSB olan çocukların erken dönem sosyal iletişim davranışlarını inceleyen bu araştırmalar, OSB olan çocuklarda erken dönem sosyal iletişim becerileri eksiklikleri olan taklit, jest ve ortak dikkatin yanı sıra sembolik oyun ve nesnenin temsili kullanımının da sınırlı olduğunu göstermektedir (Wetherby ve diğ., 2007).

OSB olan çocukların, sembolik oyun becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur (Baron-Cohen, 1987; Brown ve Whiten, 2000; Charman ve Baron-Cohen, 1997; Hobson, Lee ve Hobson, 2009; Libby ve diğ., 1998; Sigman ve Ungerer, 1984; Williams, Reddy ve Costall, 2001). Libby ve diğerleri (1998), yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların spontan olarak oyuna katılma davranışlarını sözel gelişim düzeyine göre eşleştirilmiş down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, OSB olan çocukların diğer iki gruba oranla sembolik oyun oynamada sınırlılıklar yaşadıklarını, özellikle sembolik oyun eylemi sayıları göz önüne alındığında bu farklılığın daha açık görüldüğünü bulmuşlardır. İşlevsel oyun davranışları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte diğer gruplara göre daha fazla duyu motor oyun sergiledikleri görülmüştür. Brown ve Whiten (2000), yaptıkları çalışmada OSB olan çocuklar ve yetişkinlerin, normal gelişen çocuklar ve yetişkinlerle öğrenme gücü olan çocuklardan oluşan beş grubun oyun davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, OSB olan çocukların diğer gruplara oranla akranları ile daha az ilgilendiklerini ve normal gelişen çocuklara oranla daha az sembolik oyun davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Manipülatif ve ilişkisel oyunların, OSB olan çocuklarda öğrenme gücü olan çocuklara oranla daha fazla oranda olduğu, işlevsel oyun becerilerinde üç grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Williams ve diğerleri (2001), OSB olan çocukların her ne kadar akranları ile aynı oranda işlevsel oyun sergileseler de, oyunun niteliğine ilişkin ciddi farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. OSB olan çocuklarda oyunun, özellikle oyun şemalarının çeşitliliği, ayrıntılı olması ve birbirini tamamlayıcı olması bakımından sınırlı olduğunu bulmuşlardır. OSB olan çocuklarda, sözel dil performansı ve oyun seviyesine göre eşleştirdikleri gelişimsel geriliği olan çocuklara göre sembolik oyun davranışlarında, kendilerinin oyunda anlam yarattıklarının farkında olmama, oyuna daha az eğlenceli –miş gibi şemalar katma, sembolik anlamlar yaratmama, ve genel olarak yaratıcı ve eğlenceli oyun kurma niteliklerinde sınırlılıklar bulunmaktadır (Hobson ve diğ., 2009.) Alvarez ve Lee (2004), yaptıkları çalışmada OSB tanısı olan bir çocuğun gösterdiği erken gelişimsel gerilik biçimlerini incelemek için boylamsal tek denekli vaka çalışması yapmışlardır. Bu araştırma diğer tarama tipi araştırmalardan niteliksel bir araştırma olması nedeni ile farklılık göstermektedir. Üç yıl süren çalışmada dört yaşında OSB tanılı bir çocuğun gelişimsel özellikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı çocuğun gözlemciye

bakma oranının ve kalitesinin arttığı, çevresindekiler ile duygusal katılım oranının, dikkat süresinin, nesnelere ve çevresindeki bireylerle ilgilenme oranının artış gösterdiği görülmüştür. Nesnelere oyun oynamaya başladığı görülmüş fakat bu oyun türünün işlevsel oyunlarla sınırlı olduğu gözlenmiştir. Çocuğun sembolik oyun yapılarını kazanmadığı gözlenmiştir.

Sembolik oyunun ve sözel dilin, çocuklarda sembolik düşünmenin başlaması ile ortaya çıktığının öne sürülmesi nedeniyle (Bates, 1979; Ungerer ve diğ., 1981), sembolik oyun ve dil ilişkisi alanyazında birçok araştırmaya konu olmuştur. Normal gelişen çocuklarda oyun ve dil üzerine yapılan araştırmalarda sembolik ve işlevsel oyunun dil ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Bates ve diğ., 1979; McCune, 1995; Kelly ve Dale, 1989; Lewis, Boucher, Lupton ve Watson, 2000; Lyytinen, Poikkeus ve Laasko, 1997; Lyytinen, Laakso, Poikkeus ve Rita, 1999, Ogura, 1991; Ungerer ve Sigman, 1984). Ungerer ve Sigman (1984), normal gelişen çocuklarda 13,5. ayda görülen işlevsel oyun ve sembolik oyun becerilerinin hali hazırdaki ve 22. aydaki dil gelişimi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Lyytinen, ve diğerleri (1997), 18 aylık çocuklar ile yaptıkları çalışmada, normal gelişen çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile sembolik oyun oranı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte araştırmacılar toplam oyun puanına işlevsel oyun ve nesne manipülasyonu eklendiğinde, yani toplam oyun puanı alındığında oyunun dil ile ilişkisinin gücünün düştüğünü bulmuşlardır. Araştırmacılar, erken dönemde konuşan çocukların geç konuşan çocuklara oranla daha iyi sembolik oyun becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Lewis ve diğerleri (2000), 1 ve 6 yaşları arasında olan normal gelişim gösteren çocuklarla yaptıkları çalışmada, sembolik oyun ile alıcı ve ifade edici dil arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. İşlevsel oyunun ise sadece ifade edici dil ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu ilişkinin –mış gibi oyunların ve dilin ikisinin de belirgin bir kavramsal bilgi ve sembolleştirme yeterliliği içermesinden kaynaklı olduğunu öne sürmüşlerdir. Lewis ve diğerleri (2000), kavramsal ve sembolik yeterliliğin, dil ediniminde spesifik önemi olduğunu öne sürmüşlerdir.

OSB olan çocuklarda da sembolik oyun ve dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, sembolik oyunun dil ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular ile sonuçlanmıştır (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1987; Stanley ve Konstantareas, 2007; Smith, Miranda ve Zaidman-Zait, 2007; Toth ve diğ., 2006). Stanley ve Konstantareas'ın (2007),

2-18 yaş (24-216 ay) arasında olan OSB olan çocukların sembolik oyun, otistik belirtiler, sözel olmayan bilişsel yeterlilik ve dil gelişimlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda sözel olmayan bilişsel yeterlilik puanları ve ifade edici dil becerilerinin sembolik oyun ile ilişkili olduğu bulunurken, alıcı dil becerileri ile sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Toth ve diğerleri ise (2006), 3-4 yaşlarında OSB olan çocuklarda oyunun halihazırdaki dil becerilerini yordamamakla beraber, ertelenmiş taklit ile birlikte 4-6.5 yaş arası iletişim gelişimini yordadığını bulmuşlardır. Mundy ve diğerleri (1987), OSB olan çocuklarda sembolik oyunun hem ifade edici hem de alıcı dille anlamlı derecede ilişkili olduğunu bulmuş, işlevsel oyunun ise sadece alıcı dil ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, nesne ile oynama becerilerinin temsili düşünme ile ilişkili işlevleri içerdiğini öne sürmüşlerdir.

Oyuncakların gerçek nesnenin temsili olabileceğini anlamının yanı sıra; işlevsel ve sembolik oyun becerileri, çocuğun insanların ve nesnelerin nasıl etkileşime girdiğine ilişkin bilgileri depolamasını ve nesne ile oynarken bu bilgiyi ortaya çıkarma yeterliliğini içermektedir (Mundy ve diğ., 1987). Smith ve diğerleri (2007), yaptıkları araştırmada otistik bozukluğu olan çocukların ifade edici dil gelişimleri ile ilişkili değişkenleri incelemişler ve sonuçta çocukların kullandığı sözcük sayısı ile sözel taklit, nesnelere -miş gibi oyun, ortak dikkat başlatma davranışları arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu bulguların aksine Charman, Baron-Cohen ve diğerleri (2003), boylamsal çalışmalarında, dil kazanımının ortak dikkat ve taklit ile ilişkili olduğunu fakat oyun ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte oyun gelişimi ile ilgili bu bulgunun, çocukların yaşlarının küçük olması ve katılımcı sayısının az olmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Benzer bir çalışmalarında Stone ve Yoder (2001), OSB olan çocuklarda başlangıç düzeyi dil performansını kontrol altına aldıklarında (2 yaş dil performansı) sadece taklit ve çocukların aldıkları dil ve konuşma terapisi süresinin 4 yaş dilini yordadığını bulmuşlardır.

Sembolik oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişki, -miş gibi oyunların çocuğun temsili düşünmesinin başlangıcının erken işaretçileri olması (Leslie, 1987), dilin de sembollere dayalı bir sistem olması (Bloom ve Lahey, 1978) nedeniyle aynı bilişsel süreçleri içermesi üzerinden tartışılmaktadır. Leslie (1987), sembolik oyun oynama yeterliliğinin ve amaçlı iletişimin her ikisinin de zihinsel temsil etme yeterliliğine dayandığını öne sürmüştür, Oyun ve dil ile ilgili diğer bir bileşen de kavramsal gelişimdir.

Çocukların hem –mış gibi eylemleri yapması için o şemaya ilişkin kavramlara sahip olması hem de dilde bir sözcüğü anlaması ve üretmesi için ona kavramsal olarak sahip olması gerekir (Lewis ve diğ., 2000). Başka bir ifade ile zihinsel temsil etme, gelişimin erken dönemlerinde sözcük anlama ve sembolik oyunun gelişimi ile gözlenebilmektedir. Sözcükleri anlamada bir grup seslerin toplamı (sözcük) bir nesne, kişi ya da eylem yerine sembolik olarak kullanılırken, sembolik oyunda bir nesne, kişi ya da eylem diğerinin yerine kullanılmaktadır. Dolayısı ile zihinsel temsil, alıcı dili, sembolik oyunu ve ifade edici dili içeren bir dizi sembolik davranışı içeren içsel bir süreç olarak tanımlanabilir (akt., McCathren, Yoder ve Warren, 1999). Striano, Tomasello ve Rochat (2001), normal gelişim gösteren çocuklarda, 3-4 yaşlarında kendi kendilerine nesnelere amacı dışında kullanarak sembolik eylemler ortaya koyma ve dili daha üretken ve yaratıcı yollarla kullanma eylemlerinin başladığını, bu iki sürecin birbirine paralellik gösterdiğini öne sürmüşlerdir.

Toth ve diğerleri (2006), OSB olan çocukların erken dönem dil kazanımlarında, diğer bir deyişle sözel dili kazanmaya başladıkları sırada ortak dikkat ve anlık taklidin başlangıç noktası olduğunu, dil gelişimi içinde de sözcükler ve cümleler dönemine ise temsili düşünmeye dayalı becerilerin (sembolleştirme) önemli olduğunu öne sürmüştür. Oyun oynamanın paylaşımlı dikkati (shared attention) içerdiğini öne süren Toth ve diğerleri (2006), oyunun aynı zamanda dil ve iletişim becerilerinin gelişiminin devam etmesinde önemli olan aktif ilgi, merak, çevreyi keşfetme, sembolik düşünme, hafıza ve bilişsel planlama gibi üst düzey bilişsel becerileri de içerdiğini öne sürmüştür. Ortak dikkat, sosyal bağlamlarda ortaya çıkarken, oyuncakla oynama ve ertelenmiş taklit, çocukların içinde buldukları çevreye aktif olarak dikkatlerini vermelerini, olayları ve etkinlikleri gözlemlemelerini, gözlemedikleri eylemleri daha sonra tekrar üretmelerini gerektirir. Sonuç olarak oyun ve gecikmiş taklit ile çocuk sadece çevresindeki dünyayı anlamak ile kalmaz, aynı zamanda anladığını gösterir (Toth ve diğ., 2006).

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocukların oyun becerilerinde küçük yaşlardan itibaren sınırlılık yaşadıkları (Charman ve diğ., 1997; Wetherby ve diğ., 2007), özellikle sembolik oyun becerilerinde normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklardan daha düşük performans gösterdikleri görülmektedir (Baron-Cohen, 1987; Brown ve Whiten, 2000; Charman ve Baron-Cohen, 1997). Alanyazında araştırmalar sembolik oyun becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi

(Bates ve diğ., 1979; McCune, 1995; Kelly ve Dale, 1989), OSB olan çocuklarda da dil ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Mundy ve diğ., 1987; Stanley ve Konstantareas, 2007).

1.1.4. OSB Olan Çocuklarda ve Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Ortak Dikkat Gelişimi ve Dil Gelişimi ile İlişkisi

Ortak dikkat, basitçe iki ya da daha fazla bireyin aynı dışsal uyaran üzerine aynı anda odaklanması olarak tanımlanabilir (Baldwin, 1995). İlk yılın ortalarında bebeklerin yetişkin ile etkileşimlerine çevreden nesnelere dahil etmeleri ile bu bilgi ortaya çıkmaya başlar. Bebeklerin gelişimin erken dönemlerinde dışsal bir nesneyi yetişkin ile etkileşime dahil etmeye başlaması üç şekilde ortaya çıkmaktadır: a) dikkati paylaşma, b) dikkati izleme ve c) dikkati yöneltme. Bu üç davranış, ikili (dyadic) etkileşimden, üçlü (triadic) etkileşime geçişi işaret etmektedir ve bu davranışların temel özelliği, bebeğin nesne ve yetişkin arasında bakışının yönünü değiştirmesi ve yetişkinin bir nesneye tepkisini izlemek için yeniden yetişkine bakmasıdır (Carpenter ve diğ., 1998).

Tomasello (1995), ortak dikkatin yalnızca iki insanın aynı zamanda aynı yere bakması ya da bir birey bir nesne ile etkileşim içinde iken diğer bireyin onu izlemesi olarak ele alınamayacağını ifade etmiştir. Tomasello'ya göre ortak dikkat, çocuğun aynı ilgi derecesi ile bakışlarını değiştirerek nesne ve kişiyi izlemesi olarak da tanımlanamaz. Ortak dikkat bağlamında çocuk, ilgi odağını nesne ve bireye koordine ederken aynı zamanda yetişkin de aynı nesne ve çocuk üzerine dikkatini koordine eder. Hem çocuk hem de yetişkinin ilgisini koordine etmesi ortak dikkatin en önemli bileşenidir. Ortak dikkat etkileşimindeki koordineli dikkat, bireyin etkileşimdeki diğer bireyin aynı varlık üzerinde ilgisini odakladığını anlaması üzerine kuruludur. Koordineli dikkat, çocuğun etkileşimde yer alan diğer katılımcıyı bir nesne olarak değil, kendisi gibi çevresindeki belirli olaylara dikkatini veren bir birey olarak anladığına işaret eder (Tomasello, 1995).

Ortak dikkat davranışları, yetişkinin gösterdiği ya da yetişkinin baktığı yere bakmak gibi ortak dikkati yanıtlama ve ilgisini çeken bir oyuncuğa bakmak, ardından yetişkinin gözlerine bakarak ve oyuncuğu göstermek ve tekrar oyuncuğa bakmak gibi ortak dikkat başlatma olmak üzere iki işlevsel kategoriye ayrılmaktadır. Ortak dikkati yanıtlama, bebeğin ortak odağı paylaşmak amaçlı diğerlerinin jestlerini ve bakış yönünü izlemesi olarak tanımlanabilir. Ortak dikkati yanıtlama, etkileşim bağlamındaki kişilerin

bakış yönlerinin çevredeki önemli bir bilgi kaynağını ifade etmesi durumu için otomatik bir reaksiyon işlevi görmektedir. Ortak dikkat başlatma ise bireyin, çevresindeki kişilerin dikkatini kendisine, nesnelere ya da olaylara yönlendirmek için jestler ve bakışlarını kullanması olarak tanımlanmaktadır. Ortak dikkat başlatma, diğer bireylerle deneyimleri ve ilgileri paylaşma işlevi yani yorumlama işlevi ile ortaya çıkmaktadır (Mundy ve Jarrold, 2010).

Temel olarak ortak dikkat başlatma ve yanıtlama davranışlarının başlaması, bebeklerin çevresindeki yetişkinin ve diğer bireylerin kendisi gibi amaçlı varlıklar olduğunu, kendisi gibi dikkatini paylaşabilecek ya da dikkati yönlendirilebilecek varlıklar olduğunu anlamasına işaret etmektedir (Carpenter ve diğ., 1998). Bu kişiler arası gerçek bir paylaşımdır ve gelişimde önemli bir role sahiptir (Tomasello ve Carpenter, 2007). Ortak dikkat, bebeğin ortak dikkat bağlamları içinde anladığını gösteren ya da katılımını gösteren jestleri, sesletimleri ya da sözel ifadeleri üretmesi açısından özellikle dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Ortak dikkatin işlevi, sözel iletişimin başlamasından önce ortaya çıkar ve sohbet oluşturmanın ve isimlendirerek etiketlemenin gelişimi için bir araç görevi görür. Ortak dikkatin, bilgiyi ya da ilgiyi paylaşmak için bebeklerin iletişimsel eylemlere katılımlarında olanaklar yaratan, erken dönem iletişim araçlarından biri olduğu düşünülmektedir (Owens, 2012). Özellikle erken dönemde işaret ederek ortak dikkati başlatma, eşsiz özellikleri olan iletişimsel bir jesttir. Başka birinin dikkatini bir nesne üzerine odaklamak için işaret etme jestini kullanan çocuk, kişiye “eğer işaret ettiğim yere bakarsan benim ne anlatmaya çalıştığımı anlayacaksın” ifadesine benzer bir iletişimsel anlam taşıyan davranışta bulunmuş olur. Ortak dikkat amaçlı işaret etme davranışına verilen yanıtlama davranışları ise bazı zihin kuramı işlemlerini gerektirir (Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007).

Bebekler gelişimin erken dönemlerinden itibaren basitçe ilgilerini ve dikkatlerini paylaşmaya motivedirler (Tomasello ve Carpenter, 2007). Owens (2012), normal gelişen çocuklarda ortak dikkat gelişimini aşamalarla açıklamıştır. Yeni doğan bebeklerin ebeveynleri başlangıçta bebekle yüz yüze ilgilenerken etkileşime girerler. 4 - 6 haftadan itibaren ebeveynler nesnelere çocuğun görüş alanına yerleştirirler ve nesneyi sallayarak, hareket ettirerek çocuğun ismi ile seslenerek çocuğun dikkatini çekerler. Ebeveynin dikkat çektiği nesne üzerine yorum yapması ile rutinler oluşturur (örn., yetişkinin çingırağı gösterip çın çın demesi, ardından sallaması ve bunu tekrarlı olarak yapması).

Bu sürecin sonunda bebekte etkileşimsel beklentiler oluşur. 8. haftada bebek artık anneyi izlemeye başlar ve 3. aydan itibaren bebekler kendilerine yönelik söylenen sözceleri ayırt etmeye başlarlar. 6. ayda bebekler tanıdıkları nesne ya da etkinlik isimleri söylendiğinde ya da entonasyonla tanıdık bir ritm söylenildiğinde tepki verirler. Bu davranışlar ortak dikkatin gelişiminde ortaya çıkan öncül davranışlardır. Başka bir deyimle ortak dikkati edinme davranışlarıdır. 7-8. aylarda amaçlı iletişimin kazanılmaya başlaması ile birlikte bebekler, nesneyi ya da olayı göstererek (yetişkinine onay için bakmak henüz gelişmemiştir) ortak dikkat bağlamı oluştururlar. 8. ayda ise yetişkin ve nesne arası bakmanın yönünü değiştirerek uzanma davranışı gösterirler. Jestler ve sesletimler aşamasında 8-12. aylar arasında uzanma, istek, işaret etme ve gösterme davranışları başlar. İstek amaçlı jestler bu dönemde ortaya çıkar. Bununla birlikte yorumlama amaçlı jestler yani ortak dikkat başlatmaya yönelik jestler de ortaya çıkar (Owens, 2012). Erken dönem göz kontağı kurma, başını çevirerek oryantasyon sağlama ve izleme davranışları ortak odağın anlaşıldığına ilişkin göstergeler olmamakla birlikte, birincil yani temel öznelikten (intersubjectivity) (bebek ile anne arasında olan karşılıklı etkileşimden hoşlanma) ikincil özneliğe (etkileşim içinde karşıdaki birey ile bir nesne üzerine kurulan ortak odağı anlayabilme) gelişimin işaretleridir (Murray ve diğ., 2008). Carpenter ve diğerleri (1998), söz öncesi dönemdeki amaçlı iletişim davranışlarının 9-15 ay arası kazanım sırasını inceledikleri araştırmada ortak dikkate yönelik davranışların ilk olarak kazanıldığını, bu kazanımı iletişim amaçlı jestlerin izlediğini, ortak dikkati izlemenin ve taklide dayalı öğrenmenin daha sonra geliştiğini bulmuşlardır. Normal gelişen çocuklarda ortalama 9. ayda ortak dikkate katılım gelişirken, ortalama 10,5 aylık dönemde yakınsal yorumlama amaçlı jestler ile ilgiyi paylaşma ve yetişkini kontrol etme davranışları gelişmektedir. Ortalama 11. ayda yetişkinin bakışını ya da gösterdiği yeri izleme, 12. ayda ise uzaksal yorumlama jestleri yani işaret ederek yetişkinin dikkatini yönlendirme davranışları başlamaktadır (Carpenter ve diğ., 1998). 18. ay döneminde normal gelişen çocuklar, başkalarının sadece bakış yönünü izleyerek bile ortak dikkati yanıtlayabilmektedir (Murray ve diğ., 2008).

OSB olan çocuklar ile normal gelişen çocuklar arasında, özellikle iletişim amacı bir nesne hakkında ilgiyi ya da dikkati paylaşmak olduğunda, iletişim amaçlı jest kullanımlarında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Camaioni ve diğ., 2003). OSB olan çocuklarda görülen iletişim bozukluklarından birinin, ortak dikkat davranışlarının kazanılmasında yaşanan güçlüklerle ortaya çıktığı söylenebilir. Sınırlılık yaşanan ortak

dikkat becerileri kapsamında; deneyimlerini diğer bireylerle paylaşmak amacı ile jestlerin kullanılmasında, göz kontağının kullanılmasında, bakışın yönünü değiştirmede bozukluklar görülmektedir (Mundy ve Markus, 1997). OSB olan çocuklarda ortak dikkat becerilerinde görülen bu bozukluklar, jestler gibi otizmin erken dönem tanı özelliklerinden biridir (Thurm, Bishop ve Shumway, 2011).

Dawson ve diğerleri (2004), ortalama 43,5 aylık OSB olan çocukların sosyal oryantasyon, ortak dikkat ve diğer bireylerin rahatsız olma durumlarına dikkat gibi sosyal davranışlarını zeka yaşlarına göre eşleştirilmiş, normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklarla karşılaştırmışlardır. OSB olan çocukların bütün değişkenlerde normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan gruplara göre anlamlı derecede düşük performans gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmada OSB tanılı çocuklar, hem normal gelişen hem de gelişim geriliği olan çocuklardan anlamlı derecede daha az ortak dikkat başlatma ve yanıtlama davranışı sergilemişlerdir. Gelişim geriliği olan çocuklar ile normal gelişen çocukların ortak dikkat başlatma ve yanıtlama davranışları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre ortak dikkatin, sosyal oryantasyon ve başkalarının rahatsızlık durumlarına dikkat etme davranışlarına göre OSB olan çocukları hem normal gelişen hem de gelişim geriliği olan çocuklardan daha fazla ayırt ettiği bulunmuştur. Ortak dikkatin OSB olan çocukları %83 oranında doğru sınıfladığını bulmuşlar dolayısı ile ortak dikkat davranışlarının, tek başına OSB olan ve olmayan çocukları yüksek bir oranda ayırt ettiğini ifade etmişlerdir. Ortak dikkat alanında yaşanan sınırlılıkların OSB olan bireyler için ayırt edici özellik olduğunu bulan boylamsal bir çalışma da Sigman ve Ruskin (1999) tarafından yapılmıştır. Sigman ve Ruskin (1999), yaptıkları boylamsal araştırmada OSB olan, normal gelişen, gelişim geriliği olan ve down sendromu tanılı çocukların dil gelişimi özelliklerini ve bu çocukların sosyal iletişim becerileri ile dil gelişiminin ayırt edici özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ortak dikkat başlatmada ve yanıtlamada, sembolik oyunun bazı biçimlerinde, diğerlerinin duygusal durumlarına tepki vermede ve akranlarla etkileşim başlatma davranışlarında OSB olan çocukların kendi tanı grubuna özgü sınırlılıklar gösterdikleri bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda elde ettikleri bulguların ışığında araştırmacılar, ortak dikkat davranışlarının OSB olan çocukların spesifik ve diğer gruplardan farklı biçimde sorun yaşadıkları bir alan olduğunu iddia etmişlerdir.

OSB olan çocuklarda bozukluğun semptomları, normal gelişen çocuklarda ortak dikkat gelişiminin başladığı dönemle aynı dönemde görülmeye başlamakta (Thurm ve diğ., 2011) ve OSB olan çocuklarda hem ortak dikkat başlatma hem de ortak dikkati yanıtlama süreçlerinde sınırlılıklar görülmektedir (Sigman ve Ruskin, 1999). OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma ve yanıtlamaya ilişkin sorunlar gelişimin erken yaşlarından itibaren ortaya çıkmaktadır (Charman ve diğ., 1997; Wetherby ve diğ., 2007). Charman ve diğerleri (1997), kronolojik yaşlarına göre eşleştirdikleri 20 aylık OSB, normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocukların sosyal iletişim davranışlarını karşılaştırmışlar ve araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma davranışlarında diğer iki gruptan daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır. OSB olan çocuklar oyuncak ve nesne arası bakışın yönünü değiştirmede normal gelişen ve gelişimsel geriliği olan çocuklardan daha düşük oranda davranış sergilemişlerdir. Bu bulgular üzerine araştırmacılar, OSB olan çocukların mekanik oyuncaklar ile ilgilendiklerini ve yetişkinin oyuncacı durdurup çalıştırdığı bağlamlarda oyuncanın özelliklerini bakışın yönünü değiştirerek incelediklerini, fakat bununla ilgili ilgiyi paylaşmada sıkıntı yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Wetherby ve diğerleri ise (2007), OSB olan çocukların 18-24 ay arası sosyal gelişim davranışlarını incelediklerinde, OSB olan çocukların ortak dikkati yanıtlama (bakılan ve gösterilen yeri izleme), iletişim sıklığı ve ortak dikkat başlatma davranışlarında normal gelişen ve gelişim geriliği olan akranlarından anlamlı derecede düşük performans gösterdiklerini, nesne ve yetişkin arasında bakışı değiştirme davranışları oranının da iki gruptan daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir çalışma yapan Shumway ve Wetherby (2009), çalışmalarında OSB tanısı alan çocukların tanı almadan önce 18 ve 24. aylar arasında iletişimsel jestlerini gelişimsel geriliği olan, normal gelişen çocuklardan oluşan iki grupla karşılaştırmışlardır. Araştırmada OSB tanısı alan çocukların, 18-24 ay arasında daha az sıklıkta iletişimsel jest kullandıklarını bulmuşlardır. İletişimsel jestleri işlevlerine göre incelediklerinde ise, 18-24 ay arasında ortak dikkat jestlerinin iletişimde görülen temel problem olduğunu bulmuşlar ve ortak dikkatte yaşanan bu sınırlılığın OSB'ye özgü bir bozukluk olduğunu öne sürmüşlerdir. Shumway ve Wetherby (2009), OSB olan çocukların iletişime girdiklerini fakat bir nesne, olay ya da ilgi odağı üzerine bilgi ya da ilgi paylaşma amacından ziyade, çoğunlukla davranış düzenlemek için iletişime girdiklerini belirtmiştir. Kronolojik yaşı daha büyük çocuklarla bir çalışma yapan Lewy ve Dawson (1992), 37-70 aylık okul öncesi OSB tanılı çocukların alıcı dil performanslarına göre (ortalama 20-22 ay) eşleştirilmiş normal gelişen ve down sendromlu çocuklarla ortak dikkat başlatma

davranışlarını karşılaştırmışlar ve diğer araştırmalarla benzer olarak OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma davranışlarında her iki gruptan düşük performans gösterdiği bulmuşlardır. Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere ortak dikkat alanında yaşanan sıkıntılar OSB olan çocuklarda gelişimin erken dönemlerinde görülmekte, gelişimin ilerleyen dönemlerinde de devam etmekte ve OSB olan çocukları normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklardan ayırt edebilmektedir.

OSB olan çocuklar, ortak dikkat davranışlarında sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirilmiş gelişim geriliği olan çocuklardan ve sözel dil performanslarına göre eşleştirildikleri normal gelişen çocuklardan daha düşük performans göstermektedirler (McEvoy, Rogers ve Pennington, 1993). McEvoy ve diğerleri (1993), OSB olan çocukların hem sözel hem de sözel olmayan performanslarına göre eşleştirildiklerinde ortak dikkat başlatma ve sosyal etkileşim jestlerinde sınırlılık yaşadıklarını, ortak dikkatin en fazla sorun yaşanan alan olduğunu, fakat davranış düzenleme jestlerinde bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bu bulguların aksine Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman (1986), sadece ortak dikkat davranışlarının OSB olan çocukları ayırt ettiğini, sosyal etkileşim ve davranış düzenleme davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. McEvoy ve diğerleri (1993), bu farklılığın çalışma grubunda yer alan çocukların zeka yaşları ve kronolojik yaş farkından kaynaklandığını, kendilerinin 60 aylık OSB olan çocuklarla, Mundy ve diğerlerinin (1986) ise ortalama 30 aylık çocuklar ile çalıştıklarını, dolayısı ile kendileri daha büyük çocuklar ile çalıştıkları için kendi gruplarında yer alan OSB olan çocukların zeka yaşlarının ve sözel dil performanslarının da daha yüksek olduğunu öne sürmüşlerdir. İki araştırma bulguları arasında görülen bu farklılık, OSB olan çocukların kronolojik ve zeka yaşları ile sözel dil performanslarının arttığı durumlarda bile ortak dikkatte sınırlılık yaşamaya devam ettiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

OSB olan çocuklarda hem ortak dikkat başlatma hem de ortak dikkati yanıtlama davranışlarında gelişimin erken dönemlerinde sınırlılıklar görülmektedir (Lord ve diğ., 2000; Stone, Coonrod ve Ousley, 2000). Ortak dikkat yanıtlama erken dönemlerde OSB olan çocukları normal gelişen çocuklardan ayırt eden bir özellik iken gelişimin ilerleyen dönemlerinde ortak dikkati yanıtlamada görülen sınırlılıklar azalmaya başlamaktadır (Mundy ve Jarrold, 2010). Mundy, Sigman ve Kasari (1994), çalışmalarında bilişsel gelişim evresi 30-36 ay arasında olan OSB olan çocuklarda ortak dikkat yanıtlama

becerilerinin ayırt ediciliğinin düştüğünü bulmuşlardır. Otizm Tanı Gözlem Ölçeği'nde de (Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS) Modül 1'de ortak dikkati yanıtlama ve başlatma tanı ölçütleri içinde yer alırken, Modül 2'de sadece ortak dikkati başlatma tanı ölçütleri içinde yer almaktadır. Modül 1, tutarlı biçimde sözel ifade kullanmayan çocukları değerlendirirken, Modül 2 sözel ifade kullanan fakat akıcı biçimde üretmeyen çocuklar için kullanılmaktadır (Lord ve diğ., 2000). Ortak dikkat başlatma alanında yaşanan sınırlılıklar kronolojik yaşın ve zeka yaşının büyümesi ile de devam etmektedir (Leekam, Baron-Cohen, Perrett, Milders ve Brown, 1997). Hobson ve Hobson (2007), çalışmalarında kronolojik yaşları ortalama 11,5, sözel zeka yaşları ise ortalama 6 olan OSB bozukluğu olan çocukların, kronolojik yaşlarına ve dil performanslarına göre eşleştirildikleri farklı engel gruplarındaki çocuklardan daha az ortak dikkat başlatma davranışı sergilediklerini bulmuşlardır. Bu bulgu OSB olan çocuklarda, çocukların yaş ve dil performanslarının arttığı durumlarda bile ortak dikkat başlatmada yaşanan sınırlılıkların devam ettiği tezini desteklemektedir.

Sonuç olarak OSB olan çocukların ortak dikkat alanında sınırlılıklar yaşadıkları araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Baron-Cohen, Baldwin ve Crowson, 1997; Charman ve diğ., 1997; Sigman ve Ruskin, 1999). Bu sınırlılıklar otizme özgü olup, OSB'nin ayırt edici özelliklerinden biridir (Charman ve diğ., 1997; Wetherby ve diğ., 2007; Shumway ve Wetherby, 2009) ve OSB olan çocuklarda ortak dikkat erken dönem tanı göstergelerinden biri olarak ele alınmaktadır (Baron-Cohen, 1989a, 1989b). Ortak dikkati başlatma ve yanıtlama davranışlarının her ikisi de erken çocukluk döneminde tanılama için önemli davranışlardır (Lord ve diğ., 2000; Stone ve diğ., 2000).

Ortak dikkat ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, normal gelişen çocuklarda ortak dikkat ve dilin birbiri ile ilişkili alanlar olduğuna ilişkin bulgular ile sonuçlanmıştır (Carpenter ve diğ., 1998; Mundy ve Gomes, 1998; Tomasello ve Farrar, 1986; Ulvund ve Smith, 1996). Mundy ve Gomes (1998), çalışmalarında normal gelişen çocuklarda ortak dikkati yanıtlamanın alıcı dil gelişimi, ortak dikkat başlatmanın ise ifade edici dil becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu bulgular üzerine araştırmacılar, ortak dikkat başlatma ve ortak dikkati yanıtlamanın sosyal iletişim gelişiminde anlama ve ifade etme ile ilişkili olarak farklı süreçleri içerdiğini tartışmışlardır.

Ortak dikkat becerileri, OSB olan çocukların gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Charman, 2003). Araştırmalar normal gelişen çocuklarda olduğu gibi OSB olan

çocuklarda da ortak dikkat başlatma ve genel dil gelişimi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Charman, Baron-Cohen ve diğ., 2003; Dawson ve diğ., 2004; Mundy, Sigman ve Kasari, 1990; Mundy ve diğ., 1987; Sigman ve Ruskin, 1999; Toth ve diğ., 2006). Charman, Baron-Cohen ve diğerleri (2003), yaptıkları çalışmada, OSB olan çocukların 20 aylıkken gösterdikleri ortak dikkat ve taklit becerilerinin, 42 aylıkken gösterdikleri genel dil gelişimi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte Mundy ve diğerleri (1990), çalışmalarında ortalama 45 aylık OSB olan çocuklarda sadece ortak dikkat başlatma davranışlarının 13 ay sonraki dil gelişimini yordadığını bulmuşlardır. Sosyal etkileşim, davranış düzenleme, başlangıç değerlendirmesindeki dil yeterliliği ve zeka puanının dil gelişimi ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Stone ve Yoder (2001), ise bu bulguların aksine 2 yaşında olan çocukların sadece taklit ve aldıkları dil terapisi oranının 2 yıl sonraki dil performanslarını yordadığını, ortak dikkat ile iki yıl sonraki dil becerileri arası ilişki olmasına rağmen, ortak dikkatin dili anlamlı olarak yordamadığını bulmuştur. Bono ve diğerleri (2004), OSB çocuklarda yüksek düzeyde ortak dikkat başlatma davranışı sergileyen çocukların, düşük düzeyde ortak dikkat başlatma davranışı sergileyen çocuklardan daha fazla dil kazanımına sahip olduklarını bulmuşlardır. Benzer bulguları destekleyen çalışmalarında Sigman ve Ruskin (1999), ortak dikkat becerilerinin OSB olan çocukların hem hali hazırdaki dil becerileri ile ilişkili olduğunu, hem de boylamsal olarak ifade edici dil becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Toth ve diğerleri (2006), çalışmalarında OSB olan çocuklarda 3-4 yaşındaki ortak dikkat başlatma ve anında taklit becerilerinin hali hazırdaki genel dil gelişimini yordadığını bulmuşlar ve ortak dikkat ile taklit becerilerinin OSB olan çocuklarda dil edinimin başlangıcında önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Alanyazında yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma becerilerinin hem halihazırdaki dil becerileri, hem de boylamsal olarak ilerideki dil becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Ortak dikkat, öğrenmede temel nokta olarak tanımlanmaktadır (Tomasello, 1988). Charman (2003), ortak dikkatin OSB olan çocuklarda odak (pivotal) beceri olduğunu öne sürmüştür. Ortak dikkatin araştırmalarda OSB olan çocukların hem halihazırdaki dil becerileri, hem de gelecekteki dil becerileri ve gelecekteki semptom derecesi ile ilişkili olması, odak beceri olmasına kanıt olarak ele alınabilir (Tomasello, 1995). Alanyazın araştırmaları da OSB olan çocuklarda ortak dikkat becerilerinin, hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocuklara oranla sınırlılıklar yaşanan bir alan

olduğu yönündedir (Charman ve diğ., 1997; Dawson ve diğ., 2004; Shumway ve Wetherby, 2009; Wetherby ve diğ., 2007). Araştırmalar OSB olan çocuklarda ortak dikkat becerilerinin dil gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bono ve diğ., 2004; Charman, Baron-Cohen, ve diğ., 2003; Dawson ve diğ., 2004; Mundy ve diğ., 1990; Mundy ve diğ., 1987).

Sonuç olarak alanyazın çalışmaları, OSB olan çocuklarda, jestler, taklit, sembolik oyun ve ortak dikkat başlatma becerilerini içeren söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklara oranla sınırlılıklar bulunduğunu ve bu iletişim becerilerinin her birinin genel dil gelişimi ile ilişki olduğunu göstermektedir. OSB olan çocuklarda görülen iletişim bozukluklarının bir yönünü söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıklar oluştururken, diğer yönünü sözel iletişim becerilerinde görülen sınırlılıklar oluşturmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Araştırmanın ilerleyen bölümünde OSB olan çocuklarda dilin bileşenlerine göre sözel dil gelişimi özellikleri ele alınacaktır.

1.2. OSB Olan Çocuklarda Sözel Dil Gelişimi

OSB olan çocuklarda görülen dil ve iletişim problemleri çoğunlukla otizmin ilk göstergeleri arasında yer alır (Turan ve Akoğlu, 2011). Dil ve iletişim gelişimi aşamaları OSB'yi anlamada önemli bir rol oynar (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). OSB olan çocuklarda dil, sosyal ve iletişim bozukluklarının geniş bir dağılımı vardır (Tager-Flasberg, 1999) ve bu çocukların dil kazanım örüntülerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Tager-Flusberg ve diğ., 2005). Kjelgaard ve Tager-Flusberg (2001) çalışmalarında 4-14 yaş arası OSB bozukluğu olan çocukların dil gelişimlerini incelemiş, çocuklara sesbilgisi, biçimbirim bilgisi, sözcük dağarcığı, sözdizimi ve anlam bilgisi üzerine standardize testler uygulamıştır. Araştırma sonucunda, OSB olan çocukların dil gelişimlerinde geniş bir yelpaze olduğunu bulmuşlardır. Araştırmaya katılan çocukların dil performansları ile zeka bölümü arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve zeka bölümü yüksek olan çocukların dil performans testlerinden de yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Araştırmacılar, zeka bölümünün OSB olan çocuklarda dil performanslarında görülen heterojen dağılımın sebeplerinden biri olabileceğini tartışmışlardır. Bununla birlikte çalışmaya katılan çocuklarda düşük zeka bölümü olan grupta dilin tüm bileşenlerinde normal dağılımda puan alan ve zeka bölümü yüksek puan olan grup içinde olan çocuklarda ise dil testlerinden düşük puan alan birçok

çocuğun bulunması nedeniyle sadece zeka bölümünün dildeki değişkenliğin sebebi olarak ele alınamayacağını öne sürmüşlerdir. Kronolojik yaşlarına göre 7 yaşından küçük ve büyük çocukların dil puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

OSB gösteren çocuklar arasında sosyal, dil ve iletişim bozukluklarında geniş bir yelpaze görülmektedir. OSB olan çocuklarda hiç konuşma görülmeyebilir, sadece ekolalik konuşma görülebilir ya da normal gelişen çocuklara yakın biçimde sözel dil performansı görülebilir (Owens, Evan-Metz ve Haas, 2003; Tager-Flusberg, 1999). Bu çeşitlilik bazen değerlendirilen çocuğun bilişsel gelişim seviyesi ve yaşı ile ilişkili olabilmekle beraber, her zaman böyle bir ilişki söz konusu olmamaktadır. OSB olan çocuklarda dilin bileşenlerine göre görülen bozukluklarda da farklı özellikler görülebilir (Tager-Flusberg, 1999). Dilin farklı bileşenlerine yönelik farklı gelişimsel özellikler görüldüğü için OSB olan çocukların sözel dil gelişimi dilin bileşenlerine göre ele alınacaktır.

Çocuklarda sözel dil gelişimi işlevlerine göre biçim, içerik ve kullanım olmak üzere dilin üç ana bileşeni çerçevesinde ele alınabilir. Dili kullanan yetişkinler ve dil kazanım sürecinde olan çocuklar, mesajları iletirken ve mesajları anlamak için bu üç bileşeni birlikte kullanırlar (Bloom ve Lahey, 1978). Dilin biçim bileşeni içinde ses bilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi yer alırken, içerik bileşeni anlam bilgisini içerir. Dilin kullanım bileşeni ise kullanım bilgisini içerir (Owens, 2012). Bu araştırmada OSB olan çocuklarda dile ilişkin biçimbirim bilgisi, sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi değişken olarak ele alındığından ilerleyen bölümde OSB olan çocuklarda bu bileşenlerin özellikleri ile ilgili bilgi verilmektedir.

1.2.1. OSB Olan Çocuklarda Biçimbirim Bilgisi/Sözdizimi Gelişimi ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile İlişkisi

Biçimbirim bilgisi, sözcüklerin kendi içinde düzenlenmesi ile ilgilidir (Owens, 2012). Başka bir deyimle biçimbirim bilgisi, sözcük yapıları ve dilbilgisel yapıları içerir (Hedge ve Maul, 2006). Sözcükler bir ya da daha fazla biçimbirimden oluşurlar. Biçimbirim, dilde anlamlı en küçük birimlerdir. Biçimbirimler kendi içlerinde bağımlı biçimbirim ve bağımsız biçimbirim olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bağımsız biçimbirimler tek başına anlam ifade eden “at” gibi sözcüklerden oluşurken; bağımlı biçimbirimler “-

lar”, “-cı” gibi tek başına anlam ifade etmeyen ve yanına eklendikleri sözcükler ile anlam kazanan, eklendikleri sözcüğe dilbilgisel anlam katan biçimbirimlerdir (Owens, 2012).

Sözdizimi, cümle içinde sözcüklerin sıralanışı, cümle düzeni ve sözcük ilişkilerini düzenleyen kurallar sistemidir. Cümle yapısı sözdizimi kuralları ile şekillenir ve bu kurallar ile sözcük, sözcük öbeği, yan cümle sıralanışı ve sözcükler arası ilişki, sözcük sınıfları ve diğer cümle bileşenleri düzenlenir. Sözdizimi kuralları ile hangi sözcük sıralanışının kabul edilebilir ve dilbilgisel olarak uygun olduğuna, hangilerinin uygun olmadığına karar verilir (Owens, 2012).

OSB olan çocuklarda biçimbirim bilgisi gelişimi normal gelişim gösteren çocuklarla benzerlikler göstermekle birlikte bazı farklılıklar da görülebilmektedir (Kuder, 1997). Alanyazında, OSB olan çocukların biçimbirim bilgisi gelişimine ilişkin, OSB olan çocuklarda biçimbirimlerin kazanımında bir bozukluk olmadığı, sadece bir gecikmeden söz edilebileceği yönünde (Tager-Flusberg ve diğ., 1990) ve OSB olan çocuklarda bazı biçimbirimlerin kazanımında bozukluk olduğu yönünde (Bartolucci, Pierce ve Streiner, 1980) iki grup tartışma söz konusudur. OSB olan çocuklarda dilbilgisel bileşenlerin kazanımında sendroma özgü bir bozukluktan ziyade bir gecikme olduğunu öne süren Tager-Flusberg ve diğerleri (1990), 6 OSB olan çocuğu yaşlarına göre ve OSU’larına göre eşleştirdikleri 6 Down sendromlu çocukla karşılaştıran boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada OSU, sözcük dağarcığı ve sözdizimi karmaşıklığına (Index of Productive Syntax) bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların, down sendromu olan çocuklarla aynı gelişimsel süreci izlediği ve bu sürecin normal gelişen çocukların dil gelişimi ile de benzer olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, dilbilgisel karmaşıklığın ve sözcük dağarcığının OSB olan çocuklarda temel sorunlu alanlardan biri olmadığını öne sürmüşlerdir. Araştırmanın ilgi çekici sonuçlarından biri, OSU’su üç ve üçün üstünde olan çocukların sözdizimi karmaşıklıklarının down sendromlu olan çocuklara göre daha düşük olduğunun bulunmasıdır. Araştırmacılar bu durumu, OSB olan çocukların OSU’ları artmasına rağmen kendiliğinden konuşmalarında daha sınırlı dilbilgisel yapı kullanmaları ile ilişkilendirmişlerdir.

OSB olan çocukların kullandıkları dilin dilbilgisel yapısını inceleyen araştırmalar biçimbirim bilgisi gelişimi ile ilgili bilgi vermektedir. Bartolucci ve diğerleri (1980), yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların biçimbirim kullanımını, sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirdikleri zihinsel engelli çocukların ve normal gelişen çocukların

biçimbirim kullanımı ile karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, anadili İngilizce olan OSB'li çocukların özellikle article (a, the), yardımcı fiil, bağlaç, geçmiş zaman eki, geniş zaman üçüncü şahıs ekleri ve şimdiki zaman ekinde normal gelişen çocuklardan daha sık biçimbirim atma davranışı gösterdiklerini, fakat zihinsel engelli grup ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. OSB olan çocuklarda biçimbirim atma oranı ile sözdizimi karmaşıklığı arasında anlamlı bir ilişki bulamayan araştırmacılar, biçimbirim atmanın OSB olan çocuklarda genel bir dil gelişim gecikmesine bağlı olmadığını, aksine özgün bir gecikmeden kaynaklanabileceğini öne sürmüşlerdir.

OSB olan çocukların dil gelişimlerinde kendi içinde alt gruplar olduğu öne sürülmektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Roberts, Rice ve Tager-Flusberg, 2004). Roberts ve diğerleri (2004), OSB olan çocuklarda geniş zaman üçüncü tekil şahıs eki (say/s, do/es) ve geçmiş zaman eklerinin (rake/d), play/ed) dil gelişim alt gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Sözcük dağarcığı performanslarına göre OSB olan çocukları normal puan diliminde, sınırda ve düşük puan diliminde olmak üzere üç grupta ele almışlardır. Üç grup arasında kronolojik yaşlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, düşük dil puan diliminde olan OSB'li çocuklarda özgün dil bozukluğu olan çocuklarla benzer biçimde, hem geniş zaman üçüncü tekil şahıs hem de geçmiş zaman eklerinde ek atma ya da hiç ek kullanmama gibi sorunlar olduğunu bulmuşlardır. Normal puan dağılımında görünen çocukların daha az geçmiş zaman ve üçüncü şahıs geniş zaman eki hatası ve atması yaptıklarını, en fazla ek hatası ve atmayı ise en düşük sözcük dağarcığı grubunda olan çocukların yaptıklarını bulmuşlardır. Özgün dil bozukluğu olan çocuklardan farklı olarak, anlık ekolali ve geçmiş yanıtların tekrarlanması hataları görülmüştür. Araştırmacılar, bu durumun çocukların görevi ya da istenilen şeyi anlamakta güçlük yaşamalarına bağlı olabileceğini öne sürmüşlerdir. Araştırmacılar, OSB olan çocuklarda bazı ek atmaların, yapısal bir bozukluktan değil bağlamı anlayamamalarından kaynaklanabileceğini, dolayısı ile ek atma nedeninin kullanım bilgisi bileşeninde yaşanan sıkıntılardan kaynaklı olabileceğini öne sürmüşlerdir.

OSB olan çocukların zaman eki kullanımlarını inceleyen Bartolucci ve Albers (1974), zeka yaşlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine ve etnik kökenlerine eşleştirdikleri OSB olan, zihin engelli olan ve normal gelişen çocukların şimdiki zaman ve geçmiş zaman eklerini kullanımlarını karşılaştırmışlardır. OSB olan çocukların, geçmiş zaman

eklerine ilişkin işlemlerde her iki gruptan daha düşük performans sergilediklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, OSB olan çocuklarda biçimbirim gelişimindeki bozuklukların, zihin engelli çocuklarda görülen bozukluklardan farklı olduğu yönünde tartışmışlardır. Bu araştırma 3 OSB, 3 zihinsel engel ve 2 normal gelişen çocuğun ek kullarımlarının karşılaştırması açısından sınırlılıkları olan bir araştırmadır. Çalışmaların tümüne genel olarak bakıldığında, OSB olan çocuklarda geçmiş zaman eki kullanımında bozukluklar olduğu (Bartolucci ve diğ., 1980; Bartolucci ve Albers, 1974; Roberts ve diğ., 2004), ve bu bozukluğun özgül dil bozukluğu olan çocuklarla benzerlikler taşıdığı görülmektedir (Roberts ve diğ., 2004). Bununla birlikte söz edilen çalışmaların bulgularının aksine Eigsti, Bennetto ve Dadlani (2007), sözel olmayan zeka yaşlarına, cinsiyetlerine ve alıcı sözcük performanslarına göre eşleştirildiklerinde gelişimsel geriliği olan çocuklarda daha fazla biçimbirim atma davranışı görüldüğünü, OSB olan çocuklar ile normal gelişen çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

OSB çocukların diğeri biçimbirim bilgisi hatalarına genel olarak bakıldığında, sıklıkla zamirlerde ve fiil eklerinde yanlış kullanımlar yaptıkları görülmektedir (Owens 1999). OSB olan çocuklarda görülen yanlış zamir kullanımları, sohbet sırasında dinleyici ve konuşmacı rollerinin değişmesi ile ilgili dilin kullanım bilgisine ilişkin özelliklerde görülen bozukluklarla açıklanabilmektedir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005).

Sözdizimi, OSB olan çocuklarda görece güçlü gelişen alanlardan biri olarak düşünölmekle beraber (McGregor ve diğ., 2012), OSB olan çocukların sözdizimi gelişiminde de sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir (Rapin ve Dunn, 2003). OSB olan çocuklarda yüzeysel cümle kurma, yaşa göre daha az karmaşık cümle kurma gibi sözdizimi özellikleri görülmektedir (Owens, 1999). Bu sınırlılıklar genellikle sözdizimi gelişiminde gecikme ile kendini gösterirken sözdizimi, OSB olan çocukların dil ve iletişim gelişiminde temel sorunlu alanlardan biri olarak düşünölmemektedir (Rapin ve Dunn, 2003). OSB olan çocukların sözdizimi gelişimi, genellikle genel gelişimsel düzeyleri ile ilişkili olarak yavaş gelişme gözlenen bir alandır. OSB olan çocuklarda sözdizimi gelişiminin kronolojik yaşla paralel olarak karmaşıklaşmasından söz etmek mümkün değildir. Sözdizimi daha çok gelişimsel düzeyle ilişkili görünmektedir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). Pierce ve Bartolucci (1977), OSB olan çocukların sözdizimi yeterliliklerini sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirilmiş zihinsel engel tanılı ve normal gelişen çocuklarla karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda OSB olan çocukların,

sözel olmayan (dile dayalı olmayan) zeka yaşlarına göre eşleştirildiği iki gruptan da daha düşük sözdizimini puanı aldıklarını bulmuşlardır. Sonuç olarak araştırmaya katılan OSB olan çocuklar, kendi sözel olmayan zeka yaşlarına göre düşük sözdizimi puanları almışlardır. Araştırmacılar, OSB olan çocukların sözdizimi ve biçimbirim kazanımlarının kurallara dayalı olduğunu fakat sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirdikleri zihinsel engelli ve normal gelişen çocuklara göre daha az karmaşık yapılar kullandıklarını öne sürmüşlerdir. Sonuç olarak OSB olan çocukların sözdizimi gelişiminde, sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirdiklerinde gelişim geriliği olan ve normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldığında anlamlı gecikmeler bulunmaktadır (Eigsti ve diğ., 2007). Eigsti ve diğerleri (2007), çalışmalarında OSB olan çocukların sözel olmayan zeka yaşlarına, cinsiyetlerine ve alıcı sözcük dağarcıklarına göre eşleştirdiklerinde normal gelişen çocuklara oranla ve kronolojik yaşa, cinsiyete, sözel olmayan zeka yaşına ve alıcı sözcük dağarcığına göre eşleştirdiklerinde gelişimsel geriliği olan çocuklara oranla daha az karmaşık cümle kullandıklarını bulmuşlardır. Bu bulgular sözdizimindeki gecikmenin alıcı sözcük dağarcığından bağımsız olduğunu düşündürmektedir. Araştırmacılar, bu bulgunun OSB olan çocukların sözdizimi gelişiminde normal gelişen çocuklardan farklı bir yön izlediklerini gösterebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu bulguların aksine Weismer ve diğerleri (2011), OSB olan çocukları ifade edici sözcük dağarcığına göre eşleştirip, çocukların sözel olmayan bilişsel yeterliliklerini kontrol altına aldıklarında, cümle karmaşıklığında dil gecikmesi olan çocuklarla bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırmaya katılan çocukların kronolojik yaşlarının 22-37 ay olması nedeni ile karşılaştırmada erken dönem dilbilgisel yapılar (cümle formları) kullanılmıştır.

Alanyazında normal gelişen çocuklarda sözdizimi ile sözel olmayan iletişim becerilerinden oyunun ilişkili olduğu kabul edilmektedir. (Kely ve Dale, 1988; Lyytinen, Poikkeus ve Laasko, 1997; McCune, 1995; Ogura, 1991). McCune (1995), ilk sözcüklerin kazanımı ile ilk kendine yönelik ve başkasına yönelik –mış gibi oyun eylemlerinin aynı dönemde ortaya çıktığını bulmuştur. Sembolik oyunda şemaların birleştirilmesi ile sözcüklerin birleştirilmesi yani ilk cümle biçimlerinin ortaya çıkışının aynı dönemde ortaya çıktığını öne sürmüştür. Kelly ve Dale (1989) ise, 1-2 yaş arasında olan yirmi normal gelişen çocuğun oyun ve dil gelişimini incelemişler ve sözcük kullanmayan, tek sözcükler döneminde olan, üretken olmayan sözdizimi kullanımı olan ve üretken sözdizimi olan çocuklar ile oluşturulan gruplar arası oyun, taklit, neden sonuç ve nesne devamlılığına ilişkin farklılık olup olmadığına bakmışlardır. Araştırmanın sonucunda,

sözcük kullanımı olmayan ve sözcük kullanımı olan çocuklar arasında oyun puanları açısından farklılık bulunmuştur. Sözcük ve üretken olmayan sözdizimi kullanımı olan çocuklar arasında ise yine oyun ve taklit puanlarında farklılık bulunmuştur. Araştırmacıların bulgularından biri de sözcük kullanımı olmayan çocukların sembolik oyun göstermediklerini ve tek sözcükler döneminde olan çocukların ise kendine yönelik ve başkasına yönelik gibi sembolik şemalar kullandıkları yönündedir. McCune-Nicholich, (1981) a) –mış gibi oyunun başlangıcı ile sözcüklerin başlangıcı, b) sembolik şemaların birleşiminin başlangıcı ile sözcükleri birleştirmenin başlangıcı ve c) dilde sözdizimi kurallarının başlangıcı ile sembolik oyunda planlı aşamaların başlangıcı olmak üzere dil ile oyun arasında üç biçimde karşılıklı ilişki olduğunu öne sürmüştür (akt., McCune, 1995). Lyytinen ve diğerleri (1997), araştırmalarında 18 aylık çocuklarda sembolik oyun oranının sözcük uzunluğunu yordadığını bulmuşlardır. Bütün bu araştırma bulgularından hareketle, sembolik oyunun karmaşıklığının veya oranının normal gelişen çocuklarda sözdizimi dolayısı ile biçimbirim bilgisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. McCune (1995), bu ilişkinin sembolik oyun ve dilin gelişiminin altında temsili yeterliliğin gelişmesinin yatmasına bağlamıştır. McCune (1995), bir oyun aşamasından diğerine geçişte (sembol öncesi dönemden kendine ve başkasına yönelik şemalara geçiş gibi), sözel dilde de tek sözcüklerin ortaya çıkması, sözcük birleşimleri gibi geçişler gözlemlendiğini öne sürmüştür.

Alanyazında OSB olan çocuklarda oyun ve sözdizimi arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Murray ve diğerleri (2008), yaptıkları çalışmada ortak dikkat başlatma ve yanıtlamanın genel alıcı dil performansı, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi ölçümlerinden biri olan OSU ve farklı sözcük dağarcığı (FSÖZS) ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ortak dikkat yanıtlamanın genel alıcı dil performansının yanı sıra OSU ile ilişkili olduğunu, ortak dikkat başlatma ile OSU arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır.

Sonuç olarak alanyazında OSB olan çocuklara biçimbirim bilgisi gelişimine ilişkin bir bozukluk olduğunu öne süren (Bartolucci ve diğ., 1980) ve bozukluktan ziyade biçimbirimlerin kazanımında bir gecikmeden söz edilebileceğini iddia eden (Tager-Flusberg ve diğ., 1990) iki grup tartışma vardır. OSB olan çocuklarda sözdizimi gelişiminde ise bir gelişimsel gecikme söz konusudur (Eigsti ve diğ., 2007). Alanyazında normal gelişim gösteren çocuklarda özellikle sembolik oyun ile biçimbirim bilgisi/sözdizimi gelişimi ilişkili bulunurken (Lyytinen ve diğ., 1997; McCune, 1995),

OSB olan çocuklarda bunu inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile biçimbirim bilgisi/sözdizimi gelişimi arası ilişkiyi inceleyen bir araştırmada söz-öncesi sosyal iletişim becerisi olarak sadece ortak dikkat yanıtı ve başlatma değişkeni olarak ele alınmış ve ortak dikkat başlatma ile OSU arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Murray ve diğ., 2008).

1.2.2. OSB Olan Çocuklarda Anlam Bilgisi Gelişimi ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile İlişkisi

Anlam bilgisi (semantik), bir dildeki sözcüklerin anlamları ve sözcükler arası bağlantıları yöneten kurallar sistemidir. Basitçe “ne demek istiyorsun?” sorusunun yanıtını anlam bilgisi bileşeni oluşturur. Anlam bilgisi bileşeni, sözcük ve sözcük öbeklerinin anlamı ve bağlamını düzenleyen kurallar sistemidir (Owens, 2012). Dilin iletişim amaçlı kullanılmasının sonucu olarak dil bir şey hakkında olmak zorundadır ve bu onun bağlamını, anlamını oluşturur. Anlam bilgisi, belirgin bir sözcüğü tanımlamak için bir araya gelen anlamsal parçaları temsil eder. Örneğin, “kız” ve “kadın” insan olma ve dişi olma özelliklerinin bağlamsal anlamını taşısa da, genç olmak sadece “kız” kavramını çağrıştırmaktadır. Anlam bilgisi bağlam içinde uygun tanımlama yapabilmek için kullanılan dil bileşenidir (Owens ve diğ., 2003).

Çocuğun sözel olarak ürettiği ve anladığı sözcük sayısı, anlam bilgisi bileşenine ilişkin yeterliliğinin en basit ölçümlerinden biridir. Bununla birlikte anlam bilgisi, sadece çocuğun anladığı ve ürettiği farklı sözcük sayısı değil sözcüklerin bağlama ve kullanıma bağlı değişen anlamları üzerine de çalışır. Sözcükler, bağlamla ilişkili olarak karmaşık anlamlı, çok anlamlı, soyut anlamlı ya da mecazi anlamlı olabilir (Hedge ve Maul, 2006).

OSB olan çocuklarda anlam bilgisi gelişimi konusunda yapılan araştırmalar, OSB olan çocukların bu alanda sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir (Kuder, 1997). OSB olan çocuklarda görülen anlam bilgisi bileşenine ilişkin sınırlılıkların arasında, sözcük bulmada sorunlar yaşamak (Owens, 1999) ve uydurulmuş, anlamlı olmayan sözcük kullanmak sıralanabilir (Wilkinson, 1998). OSB olan çocukların anlam bilgisi gelişimi ile ilgili yapılan araştırmaların birçok farklı bulgusu vardır. Bu çalışmalardan bazılarında OSB olan çocukların erken dönem sözcük dağarcığı kazanımlarının karşılaştırılan gruplarla benzer bir süreç izlediği (Charman, Drew Baird ve Baird, 2003; Luyster, Lopez ve Lord, 2007), bununla birlikte gelişim sürecinde gecikmeler olduğu bulunmuştur

(Charman, Drew ve diğ., 2003). Luyster ve diğ. (2007), OSB olan çocukların dil gelişimlerini, gelişim geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştıran bir çalışmada OSB olan çocukların sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirildikleri normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklarla benzer alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı profili gösterdiklerini bulmuşlardır. Benzer bir çalışma yapan Charman, Drew ve diğ. (2003), araştırmalarında OSB olan çocukların sözcük dağarcığı gelişimlerinde normal gelişen çocuklara oranla gecikmeler olduğunu bulmuşlardır. Normal gelişen çocuklarda dili anlamaya ilişkin erken belirtilerin ilk yılın sonuna doğru ortaya çıktığı, OSB olan çocukların % 50'sinde sözel olmayan zeka bölümüne ilişkin yaşları 2,6 olana kadar dili anlama belirtilerinin görülmediği bulunmuştur. Araştırmacılar sözcük anlamada sözcük üretmeye oranla daha fazla gecikme olduğunu bulmuşlar ve bunun atipik bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 137 OSB olan çocuktan 47'sinde sözcük üretme hiç gelişmemiştir. Eigsti ve diğ. (2007), küçük yaşlardaki (3-6 yaş) OSB olan çocukların alıcı sözcük dağarcıklarının sözdizimine göre görece güçlü bir alan olduğunu öne sürmüşlerdir. OSB olan çocukların alıcı dil performanslarına, sözel olmayan zeka yaşlarına ve cinsiyetlerine göre eşleştirildiklerinde, serbest oyun ortamında normal gelişen çocuklarla benzer oranda farklı sözcük ürettiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar, OSB olan çocukların akranları ile benzer oranda sözcük anladıklarını ve ürettiklerini öne sürmüşlerdir. Gecikmiş dil görülen çocuklarla karşılaştırıldığında ise, OSB olan çocukların sıklıkla kullandıkları sözcük kategorilerinin karşılaştırma grubu ile benzer olduğu bulunmuştur (Weismer ve diğ., 2011).

Araştırmalarda OSB olan çocukların sözcük kazanım sürecini, normal gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklarla karşılaştırarak incelemenin yanı sıra üretilen sözcük türlerine de bakılmıştır. OSB olan çocukların sözcük dağarcıklarında belirli tür sözcüklerin kullanımında sınırlılıklar bulunmaktadır (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). OSB olan çocukların normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldıklarında, özellikle zihinsel durum ifade eden fiillerde sınırlılıklar yaşadıkları, down sendromlu çocuklarla karşılaştırıldıklarında ise daha az zihinsel durum ve duygu sözcüğü kullandıkları bulunmuştur (Tager-Flusberg, 1992). Sözel olmayan zeka yaşlarına göre eşleştirilmiş OSB olan çocuklar, zihinsel engelli ve normal gelişen çocuklarla iki farklı hafıza deneyi yapan Tager-Flusberg (1991), ilk denemede anlamsal olarak ilişkili sözcük ve ilişkisiz sözcük listesini hatırlama testi uygulamıştır. Bu işlem sonucunda OSB olan çocukların ilişkili sözcük listesini hatırlamada, kontrol grubundan daha düşük bir performans

gösterdiği bulunmuştur. İkinci işlemde ise kafiye (ses uyumu) ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak daha önce hatırlayamadığı sözcükleri hatırlama testi uygulanmıştır. Bu işlemde OSB olan çocuklarla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonunda, OSB olan çocukların belleğe depolanmış bilgileri hatırlamayı (çağrıştırmada) kolaylaştırmak için dilbilimsel bilgilerini kullanamadıkları iddia edilmiş ve OSB olan çocuklarda bu süreçle ilgili bilişsel bir sınırlılık olduğu öne sürülmüştür. Araştırmacılar, OSB olan çocukların belleğe depolama stratejilerinde sorunlar olduğunu ve bunun zihin kuramının gelişmesindeki sıkıntılarla da ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu hipotezleri inceleyen Tager-Flusberg (1992), kronolojik yaşlarına ve dil performanslarına (OSU) göre eşleştirilen OSB olan ve normal gelişen çocukların boylamsal olarak dil gelişimlerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında dil örneği toplayarak özellikle bilişsel durum ifadelerini içeren zihinsel terimlerin kullanımını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, OSB olan çocukların zihinsel terimleri kullanmakta özellikle bilmek, düşünmek, hatırlamak ve -miş gibi yapmak gibi bilişsel süreç ifadelerini kullanmakta sınırlılıkları olduğu bulunmuştur. Ziatas, Durkin ve Pratt (1998), yanlış inanç işlemi ve zihinsel durum ifade eden sözcükleri (inanmak, düşünmek, tahmin etmek) inceledikleri araştırmalarında, OSB olan çocuklardan oluşan grubun yanlış inanç işleminde ve bu işleme ilişkin sözcükleri anlama ve üretmekte özgül dil bozukluğu olan ve normal gelişen çocuklardan oluşan kontrol grubuna göre daha düşük bir performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Sözcük dağarcığı OSB olan çocukların dil gelişiminde görece güçlü oldukları bir alan olması ile birlikte, zihinsel durum belirten sözcüklerin ediniminin özgün olarak sınırlılıklar yaşadıkları bir alan olabileceği düşünülmektedir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005).

OSB olan çocuklar da normal gelişim gösteren çocuklar gibi aynı kategoriye ait sözcükleri anlama ve kullanma yeterliliğine sahiptir. Bununla birlikte sözcükleri kullanım biçimlerinde normal gelişen çocuklara göre sıra dışı özellikler görülebilir (Tager-Flusberg, ve diğ., 2005). OSB olan çocuklarda sözcük kazanımı başladıktan sonra, uydurulmuş, bağlama uygun olmayan sözcükler ve sözcük grupları kullanma (nonsense words) görülebilmektedir. Bunun yanı sıra bağlama uygun olmayan sözcük ve sözcük gruplarının tekrarı (ekolali) gibi sıra dışı kullanım örüntüleri görülebilmektedir. Bu sıra dışı kullanımların sıklığının fazla olması ve sürekliliği, OSB olan çocukları diğer gruplardan ayırmaktadır. Sıra dışı kullanımların sembolik ya da kavramsal gelişim ile ilgili olmayabileceği düşünülmektedir. OSB olan çocuklarda sözcükler ile kavramları

ilişkilendirme, kavramları hafızaya depolamada sıra dışı problemler görülmemektedir. Bunun yerine eksiklikler, kavramsal ve sembolik bilgiyi işlevsel görevlerde kullanma sürecinde yaşanmaktadır (Wilkinson, 1998).

OSB olan çocuklarda anlam bilgisine ilişkin gelişimde sıklıkla gecikme görülmektedir. Sözcük dağarcığı gelişimindeki gecikmelerin ortak dikkat gelişiminde yaşanan bozukluklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Anlam bilgisi gelişiminde gecikmeler, OSB gösteren çocuklarda sendroma özgü bir özellik değil iken, ortak dikkatin sözcük öğrenme ile arasındaki ilişkiden kaynaklanan güçlükler yaşanabilmektedir (Wilkinson, 1998).

Sözcük dağarcığı ve söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkilerini inceleyen araştırmalar sonucunda sözcük dağarcığı ile taklit becerilerinin (Stone, Ousley ve Littleford., 1997; Smith ve diğ., 2007; Luyster ve diğ., 2008; McDuffie, Yoder ve Stone, 2005; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), ortak dikkat başlatma becerilerinin (Smith ve diğ., 2007; McDuffie, ve diğ., 2005; Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello ve Todd, 1983), jestlerin (Luyster ve diğ., 2008) ve oyun becerilerinin (Smith ve diğ., 2007; Lyytinen ve diğ., 1997; Lyytinen ve diğ., 1999; Yoder, 2006) ilişkili olduğu bulunmuştur. Oyun ve sözcük dağarcığı ilişkisi üzerine araştırma yapan Lyytinen ve diğerleri (1997), 18 aylık normal gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyun oranının sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Lyytinen ve diğerleri (1999), yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren 14 aylık çocuklarda da sembolik oyunun sözcük dağarcığını yordadığını bulmuşlardır. Yoder ise (2006), OSB olan çocukların işlevsel sözcük dağarcığının gelişimini bir yıl süresince izleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda nesne ile oynama ve amaçlı iletişim davranışlarının sıklığının ve çeşitliliğinin sözcük dağarcığı gelişimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden jestler, taklit ve ortak dikkat yanıtama becerilerinin sözcük dağarcığı kazanımı ile arasındaki ilişki üzerine araştırma yapan McDuffie ve diğerleri (2005), 2-3 yaşlarında OSB tanısı olan çocukların dikkati izleme (ortak dikkat yanıtama), motor taklit, yorumlama (ortak dikkat başlatma) ve isteme (davranış düzenleme) jestlerinin, çocukların altı ay sonraki alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı ile ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bilişsel gecikme düzeyi kontrol altına alındıktan sonra, yorumlama (ortak dikkat başlatma) jestlerinin alıcı sözcük dağarcığını, yorumlama ve taklit becerilerinin birlikte ifade edici sözcük dağarcığını

anlamli olarak yordadigini bulmuslardir. Tomasello ve Farrar (1986) ise, calismalarinda normal gelism gosteren cocukların sözcükleri genellikle ortak dikkat baglamlarında edindiklerini bulmuslardir. Sözcük dağarcığı gelişiminin erken dönemlerinde yetişkin ve çocuk arasında oluşan ortak dikkat bağlamları, dil ediniminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Araştırmacılar, ortak dikkat bağlamlarının çocuğun dikkatli, motive olduğu ve annenin yönlendirdiği dilin anlamına en rahat biçimde karar verebileceği doğal bir bağlam olması nedeniyle önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Çocuğun ortak dikkat başlattığı bağlamlarda, yetişkinin çocuğun dikkatini başka bir yöne yönlendirmesine gerek olmadığını, çocuğun hali hazırda odaklandığı nesne-durum üzerine konuşmanın erken sözcük ediniminde daha önemli olduğunu belirtmişlerdir (Tomasello ve Farrar, 1986). Tomasello ve Todd (1983), normal gelişim gösteren 12-13 aylık bebeklerin ve annelerinin 5 ay süresinde etkileşimlerini izleyen ve dil gelişimini takip eden bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada anne bebek oyunları ve etkileşimleri videoteybe kayıt edilerek analiz edilmiştir. Araştırmada annelerin, bebeklerin dikkatini izleyerek etiketleme yapmaları durumunda çocukların sözcük dağarcıklarında olan gelişimin, çocukların dikkatini çekmeye çalışarak etiketleme yaptıkları durumda olandan daha fazla olduğu bulunmuştur. Anneleri ile ortak dikkat bağlamı içinde oynayan bebeklerin daha geniş sözcük dağarcığına sahip oldukları bulunmuştur. Smith ve diğerleri (2007), OSB çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimlerini 2 yıl izleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan 20-67 ay arası, başlangıç sözcük dağarcığı 60 ve altında olan 35 OSB tanıli çocuğun sözcük dağarcıkları değerlendirilmiş ve başlangıç değerlendirmesinden sonra 6 ay aralıklarla 2 yıl süresince izleyen boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonunda sözel taklit, nesnelere -miş gibi oyunlar ve ortak dikkat başlatma davranışlarının sözcük dağarcığının gelişimi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir araştırma yapan McDuffie ve diğerleri (2005), OSB olan çocuklarda ortak dikkati yanıtlama, taklit, yorumlama (ortak dikkat başlatma) ve davranış düzenleme jestleri ile çocukların altı ay sonraki alıcı-ifade edici sözcük dağarcığı arası ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ortak dikkat başlatma ve motor taklitlerin ifade edici sözcük dağarcığını yordadığını bulmuşlardır.

Ortak dikkat başlatmanın erken dönem sözcük dağarcığı kazanımında önemli bir yeri olduğunu ifade eden Tomasello (1988), ebeveyn ve çocuk arasındaki ortak dikkat bağlamlarının (rutinlerin), çocukların erken dönem dil gelişimlerinin çerçevesini oluşturduğunu öne sürmüştür. Özellikle ortak dikkat bağlamı içinde çocuğun dikkat odağı

üzerine girdi vermek (çocuğun ortak dikkat başlatmalarını yanıtlamak), çocuğun sözel girdinin neyi temsil ettiğine karar vermesini kolaylaştırmaktadır. Ebeveynin, çocuğun halihazırda dikkatini verdiği odak üzerine konuşmak yerine çocuğun dikkatini yönlendirmeye çalışması ise bu karar sürecini zorlaştırmaktadır (Tomasello, 1988). Ortak dikkat, sözcüklerin anlamlarını zihinsel olarak haritalandırmada önem taşımaktadır. Çocuklar, kendileri ile konuşan bireylerin bakış yönünü izlemezlerse yanlış nesnelere bakabilirler ya da kendi dikkatini verdikleri nesneye bakmaya devam edebilirler. Çocuklar, kendileri ile konuşan kişinin bakışını izlemezlerse isimlendirilen nesnenin ismini yanlış biçimde haritalandırabilirler. OSB olan çocuklarda görülen bu sınırlılıkların sözcük dağarcığı gelişimlerini etkilediği düşünülmektedir (Baron-Cohen ve diğ., 1997).

Alanyazında sözcük dağarcığı ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden özellikle ortak dikkat başlatmanın ilişkili olduğu yönünde araştırma bulgularına karşın Murray ve diğerleri (2008), ortak dikkat yanıtı ve başlatma ile farklı sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırma ortak dikkat başlatma ve yanıtlanmanın dilin çeşitli özellikleri ile ilişkilerini inceleyen bir araştırma olması nedeni ile önemlidir. Araştırmada ortak dikkat başlatma davranışları arasında çocuğun nesnelere uzanması ya da nesneye doğru hareket etmesi, nesneye ya da etkinliğe bakarak sesletimler çıkarması, nesneye ve daha sonra yetiştikine bakması, nesneye, yetiştikine ve daha sonra nesneye bakması davranışları puanlanmıştır. Bu davranışların toplam puanı ile farklı sözcük dağarcığı ilişkisi incelenmiştir. Bu davranışlardan nesnelere bakma, nesnelere hareket etme ve sesletim ile baloncuklara bakma davranışı ikili bir bakış olarak ele alınabileceği için bu davranışların ortak dikkat amacı tartışmalıdır. Bu maddelerde tanımlanan davranışlar “ne yapıyorsun” gibi soru sormak ya da istek anlamında da olabilir. Charman (2003) ortak dikkati, bakışın yetiştikinden oyuncağa ve sonra tekrar yetiştikine değiştirilmesi gibi üçlü bakış ile yorumlama olarak tanımlanabileceğini öne sürmüştür. Charman, bu üçlü bakışın daha doğrudan sosyal hedef içerebileceğini ve birinin zihinsel durumunu diğer bireylerle paylaşma durumunu içerebileceğini öne sürmüştür.

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde, OSB olan çocuklarda sözcük dağarcığı gelişiminde normal gelişim gösteren çocuklarla benzer bir gelişim süreci görülmele birlikte (Charman, Drew ve diğ., 2003; Luyster ve diğ., 2007), sözcük kazanım sürecinde gecikmeler söz konusudur (Charman, Drew ve diğ., 2003; Eigsti ve diğ., 2007). OSB olan çocuklarda anlam bilgisi bileşeni kapsamında sözcük dağarcığı gelişiminde gecikmenin

yanı sıra, anlamsız sözcük kullanma ve sözcük uydurma da görülebilmektedir (Wilkinson, 1998). Alanyazın araştırmaları, OSB olan çocuklarda sözcük dağarcığının jestlerle (Luyster ve diğ., 2008) ortak dikkat başlatma ile (Mcduffie ve diğ., 2005), taklit ile (Stone, Ousley ve Littleford, 2005; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013) ve oyun ile (Yoder, 2006) ilişkili olduğunu göstermektedir.

1.2.3. OSB Olan Çocuklarda Kullanım Bilgisi Gelişimi ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile İlişkisi

Kullanım bilgisi dilin kullanımının sosyal bileşenini oluşturmaktadır (Owens, 2012; Wilkinson, 1998). Kullanım bilgisi, bir şeyin yapılmasını sağlamak ve bir şey elde etmek için sözcükler ya da jestler kullanılarak ortaya konulan davranışların iletişimsel işlevi ya da amacı olarak tanımlanabilir. İletişimsel amacı ya da işlevi olmaksızın dilin diğer bileşenleri anlamsızdır (Westby, 2014). Kullanım bilgisi, sosyal bağlamlar içinde dil kullanımı üzerine çalışır. Dolayısı ile kullanım bilgisi, dilin yapısal özelliklerine değil işlevsel özellikleri üzerine odaklanır. Kullanım bilgisi bileşenine ilişkin birçok özellik, konuşmacıların sosyal bir sohbeete katılmaları ile ortaya çıkar. Kullanım bilgisine ilişkin özellikler, sohbet başlatma, sohbeete sıra alma, sohbet sırasında konuyu sürdürme, konu değiştirme, konuşmayı düzenleme, iletişim kopukluklarının düzeltilmesi isteğinde bulunma, iletişimsel kopuklukların düzeltilmesi isteklerini yanıtlama, bağlama ve duruma uygun sözce üretme ve deneyimler ile olayları öyküleme olarak sıralanabilir (Hedge ve Maul, 2006).

OSB olan çocukların dil gelişimi ile ilgili temel özellik, tüm OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin bozukluklar görülmesidir (Lord ve Paul, 1997; Wilkinson, 1998). OSB olan çocuklarda kullanım bilgisi bileşeninde görülen bozukluklar, tüm sosyal iletişim davranışlarında görülen sınırlılıklarla ilişkilidir (Wilkinson, 1998; Kuder, 1997). OSB olan çocuklarda görülen sosyal iletişim ve dilin kullanım bilgisine ilişkin bozukluklar tanı ölçütlerinden de birisidir (Hedge ve Maul, 2006).

Dilin kullanım bilgisi bileşeni hem sözel hem de sözel olmayan iletişimi içerir. Erken dönemde göz kontağı, sosyal gülümseme, ortak dikkat gibi sosyal iletişim becerilerinde sınırlılıklar görülür ve iki sözel olmayan davranış olan göz kontağı örüntüsü ve jestler OSB olan çocuklarda özellikle sınırlı gelişen alanlardandır (Wilkinson, 1998). Sözel iletişim döneminde ise, sohbeete sıra alma, konu seçme, sohbeete sohbet bağlamı ile

ilişkili katkıda bulunma (Wilkinson, 1998), sohbet konusunu sürdürme gibi karşılıklı sohbet ve sohbet kurallarına uyma sürecinde güçlükler görülmektedir (Tager-Flusberg, 1997; Tager-Flusberg ve Anderson, 1991). Sohbet konusu başlatmada güçlükler, sohbet sırasında gereksinin duyulduğunda açıklama yapmada sınırlılıklar ve sohbet bağlamına uygun olmayan sözcükler kullanma gibi davranışlar, OSB olan çocuklarda görülen kullanım bilgisine ilişkin diğer bozukluklardır (Hedge ve Maul, 2006). OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin bozukluklar, sınırlı konuşma becerilerine sahip olan çocuklardan iyi konuşma becerilerine sahip olan çocuklara kadar tümünde görülür (Wilkinson, 1998). Bunların yanı sıra anlam bilgisi bileşeni başlığı altında söz edilen sözcük uydurma, gecikmiş ekolali gibi sıra dışı kullanımlar, dilin kullanım bilgisine ilişkin sorunlar olarak ele alınabilir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005).

Dil performanslarına ve kronolojik yaşlarına göre eşleştirilmiş OSB olan ve down sendromlu çocukların bir yıl süresince 4 ayda bir dil örnekleri alınarak dil becerilerini inceleyen Tager-Flusberg ve Anderson (1991), OSB olan çocukların dilin erken dönemlerinde anneleri ile etkileşimlerinin, down sendromlu çocuklara ve alanyazın incelendiğinde normal gelişen çocuklara benzer bir örüntüde geliştiğini, bununla birlikte dil gelişiminin ilerlemesi ile OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisine ilişkin farklılıkların başladığını bulmuşlardır. Araştırma sonunda, OSU'larının 2.0'ın altında olduğu dönemlerde OSB olan çocukların, sohbette sıra alma becerilerinde down sendromlu çocuklarla benzer özellikler gösterdiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, sözel iletişimi yeni kazanma aşamasında olan OSB'li çocukların anneleri ile tanıdık bağlamlarda iken sohbet becerilerinde özgül bir bozukluk olmadığı yönünde tartışmışlardır. Bununla birlikte dil gelişiminin ilerleyen dönemlerinde, OSU 2.00'nin üzerine çıktığında, dolayısı ile çocuklar sözcükleri birleştirme ve cümle kurma aşamasına geçtiklerinde, kullanım bilgisine ilişkin ölçümlerde gruplar arası farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, OSB olan çocuklarda dilin biçim bileşenlerinin gelişmesi ile paralel olarak sohbet becerilerinde normal gelişen ve down sendromlu çocuklardan farklı olarak gelişme gözlenmediğini öne sürmüşlerdir. Çocukların sohbeti sürdürme stratejilerindeki bu farklılıklar özellikle dikkat çekicidir. OSB olan çocuklar, sohbeti sürdürmede sohbeti genişletme için yeni bilgi ekleme ve yeni sohbet konusu başlatma davranışlarında sınırlılıklar göstermişlerdir. Dil gelişim aşamaları daha karmaşık sohbet sürdürme yollarını kullanmalarını sağlayacak düzeyde olmasına rağmen, sohbeti

sürdürmek için sohbet rutinlerini tekrarlamak (merhaba vb. rutinler), sözceyi tekrarlamak, soruları basit yanıtlamak gibi daha basit stratejileri kullanmışlardır. Araştırmacılar, sohbet becerilerinde görülen bu bozukluklar ile zihin kuramı gelişimi arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu öne sürmüşlerdir.

Sohbet becerileri ve ilişkili olarak kullanım bilgisi, dilin yapısal biçimini anlamayı, bununla birlikte sosyal etkileşim içinde bu yapıların nasıl kullanılacağını içerir (Eigsti, Marchena, Schuh ve Kelley, 2011). OSB olan çocuklar, dili sosyal etkileşim başlatma, bilgi isteme, dinleyiciyi onaylama ve yorumlama için sınırlı olarak kullanmaktadırlar (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). Ziatas ve diğerleri (2003), çalışmalarında cinsiyet ve sözel zeka yaşlarına göre eşleştirdikleri OSB olan çocukların, özgün dil bozukluğu olan ve normal gelişen çocuklarla sözel dil kullanımlarının içeriklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların daha fazla etiketleme cümlesi kurduklarını (bu bir araba gibi) ve daha seyrek açıklama ifadeleri kullandıklarını bulmuşlardır. Bağlam içinde oluşan durumlar için kontrol gruplarına göre daha az sıklıkta olay açıklama cümlesi kuran OSB olan çocuklar (örn., şimdi o iniyor), zihinsel durum ifadelerini kullanmada da (nasıl yapılacağını biliyorum gibi) daha düşük performans göstermişlerdir. Yapılan analizler sonucunda araştırmacılar, OSB olan çocukların kendilerinin ve başkalarının düşünce ve inançlarına yönelik ifadeleri daha az sıklıkta kullandıklarını ve cümlelerinin çoğunlukla istek ifadelerinden oluştuğunu bulmuşlardır. Eigsti ve diğerleri (2007), sözel olmayan zeka yaşlarına, alıcı sözcük dağarcıklarına ve cinsiyetlerine göre eşleştirildiklerinde OSB olan çocukların sohbeti destekleyici sıra alma davranışlarında normal gelişen ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Bununla birlikte araştırmaya katılan OSB olan çocukların karşılaştırma gruplarına oranla sohbet sırasında konuya katkıda bulunmayan sözceleri daha fazla kullandıklarını, daha fazla oranda kendi sözcelerini ya da karşılıklı konuşulan bireyin sözcelerini tekrar ettiklerini, kendilerine yönelik doğrudan sorulan soruları yanıtlamadıklarını ya da görmezden geldiklerini bulmuşlardır. Tüm bunların yanı sıra OSB olan çocukların jargon kullanımları gibi anlaşılır olmayan sözceleri daha fazla ürettikleri de görülmüştür. OSB olan ve zeka bölümü normal dağılım içinde olan çocukların dil gelişimleri yaş ve cinsiyete göre eşleştirilmiş normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırıldığında, OSB olan çocukların dilbilgisi yeterlilikleri ayırt edici bir özellik değilken, kullanım bilgisine ilişkin özellikleri ayırt edici bir özelliktir (Kelley, Paul, Fein ve Naigles, 2006).

OSB olan çocuklarda sohbet sırasında kendisine sorulan sorulara cevap olmayan ve ilişkisiz tepkilerde bulunma ile ekolali kullanımı sıklıkla görülmektedir (Eales, 1993; Roberts ve diğ., 2004). OSB olan çocuklarda ekolali kullanımı, işitilen sözcenin hemen tekrarlanması ile anlık ya da gecikmiş olarak ortaya çıkabilir (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). OSB olan çocuklarda görülen anlık veya gecikmiş ekolali, erken dönemlerde normal gelişen çocukların dil gelişim sürecinde de görülen bir özelliktir. Bu özellik normal gelişen çocukların aksine OSB olan çocuklarda daha uzun bir süre devam etmektedir (Eigsti ve diğ., 2007). OSB olan çocuklarda ekolali kullanımının anlamsız ya da uygun olmayan davranış olmaktan ziyade iletişimsel işlevi olduğunu öne süren Prizant ve Duchan (1981), OSB olan çocukların anlık ekolali davranışlarını etkileşim bağlamı içinde incelemiştir. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların anlık ekolali davranışlarının yedi farklı işlev için kullanıldığını bulmuşlardır. Anlık ekolalinin OSB olan çocuklar tarafından, iletişimsel sıra almak, hak iddia etmek, kendini düzenlemek, istekte bulunmak, olumlu yanıt vermek gibi iletişimsel amaçlarla kullanıldığı bulunmuştur. Çocukların ekolaliyi korku ve acı gibi yüksek uyarı ile karşılaştıklarında bir odak olmadan kullandıkları, sohbette sıra almak için kullandıkları, nesne eylem ya da durumu etiketleme amaçlı kullandıkları, kendi eylemlerini düzenlemek için, daha önce ifade edilen sözcüyü onaylamak için, istek ifade etmek için kullandıkları gözlenmiştir. Ekolali, OSB olan çocuklarda konuşmanın ilk ortaya çıktığı dönemde, konuşmanın ilk biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Anlık ekolalinin bir dil stratejisi işlevinde kullanılması, iletişim gelişimini desteklediğinin göstergesidir. Anlık ekolali kullanımı ile OSB olan çocuklar, dilin daha karmaşık biçimlerini kazanmak için olanak oluşturabilirler (McEvoy, Loveland ve Landry, 1988).

OSB olan çocuklarda gecikmiş ekolali, düşen bir çocuğun “tamam geçti” sözcüsünü kullanmasında olduğu gibi, sözce ile ilişkili durumların yeniden oluşturulmasına dair istek ifade etme amaçlı kullanılabilir. Ekolali kullanımının OSB olan çocuklarda iletişim amaçlı olabileceği gibi (Eigsti ve diğ., 2007; Kuder, 1997), bilgiyi hafızada tutma yolu ya da tanıdık sözel rutin olarak da kullanıldığı düşünülmektedir (Eigsti ve diğ., 2007). Dili anlama ve ekolali arasındaki ilişkiyi inceleyen Roberts (1989), OSB olan çocuklarda dili anlama yeterliliği geliştikçe ekolali kullanımının azaldığını bulmuştur. OSB olan çocuklarda ekolali ve dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalar da, OSB olan çocuklarda ekolali kullanımının, çocukların dil yeterlilikleri geliştğinde azaldığını ortaya koymaktadır (Howlin, 1982; McEvoy ve diğ.,

1988). Tager-Flusberg ve Calkins (1990), yaptıkları çalışmada dil gelişimin erken aşamalarında olan OSB'li çocukların daha fazla ekolali ve kalıp ifadeleri kullandıklarını ve bu kullanımların dildeki gelişim ile hızla azaldığını bulmuşlardır. Aynı çalışmada OSB olan çocukların ürettikleri spontan sözcelerin, ekolali içeren sözcelerden daha karmaşık dilbilgisel yapılar içermesi nedeniyle, ekolalinin karmaşık dilbilgisel yapıların kazanımında ilerletici bir rolü olmadığını öne sürmüşlerdir. Tüm bu bulgular göz önüne alındığında OSB olan çocuklarda ekolali kullanımının iletişim amaçlı olduğu ve dil kazanımında bir geçiş süreci olduğu söylenebilir.

OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin önemli bir özellik de kullanım bilgisinin bazı yönlerinin çocuğun gelişimi ile değişime uğraması (örn., sosyal davranışların gelişimi ile OSB olan çocuğun iletişim becerilerinin de gelişmesi), bazı yönlerinin ise sabit kalmasıdır (örn., yorumlama ifadelerinde sınırlılıklar, sohbet konusuna yeni bilgi eklemeye sınırlılıklar). Farklı yaşlardaki çocuklarda bağlamsal iletişim isteklerinin de farklı olması ve farklı bağlamların farklı yeterlilikleri gerektirmesi ile yine kullanım bilgisi bileşeninde değişimler meydana gelir. Sonuç olarak dilin kullanımına ilişkin değerlendirme ve yorum yapılırken bireyden beklenenler, bireye verilen fırsatlar, genellikle neler yaptıkları gibi bileşenler için içine alınmalıdır (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). OSB olan çocuklarda görülen kullanım bilgisine ilişkin bozukluklar, etkili iletişim kurmalarını, olumlu sosyal etkileşim yaşantısı sağlamalarını ve sosyal ilişki geliştirmelerini zorlaştırmanın yanı sıra sosyal yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir (Suh ve diğ., 2014).

Chiat ve Roy (2008), çocuklarda söz-öncesi sosyal bilişsel becerilerin (ortak dikkat, sosyal karşılıklılık, sembolik anlama), sosyal ilişki geliştirme becerilerini desteklemesi, dil edinimini desteklemesi ve bu alanlarla ilişkili olması nedeni ile erken sosyal bilişsel becerilerde bozukluk gösteren çocukların sosyal iletişim becerilerinde de bozukluk göstermeye devam edeceğini öne sürmüşlerdir. Bu hipotezlerini desteklemek için dil gelişimi bozukluğu şüphesi olan 2,6-3,6 yaşları arasında olan 163 çocuğun dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, sosyal iletişim (kullanım bilgisi) ve genel dil gelişimi ile sosyal bilişsel becerilerin ve ses bilgisinin ilişkilerini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Katılımcı çocuklar 4-5 yaşlarında iken tekrar dile ilişkin ölçümler alınmıştır. Araştırmanın sonunda bir bütün olarak ortak dikkat, sosyal karşılıklılık ve sembolleştirmeyi anlamadan oluşan sosyal bilişsel becerilerin, sosyal iletişimi yordadığı

bulunmuştur. Biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümleri ise yalnızca sesbilgisi yordamıştır. Araştırmacılar bulguları, belirli erken dönem sosyal iletişim becerilerinin, yine belirli daha karmaşık dil becerilerinin ve dil bozuklukları türlerinin de yordayıcısı olabileceği yönünde tartışmışlardır. Farrant, Maybery ve Fletcher (2010), 4-7 yaş arası 94 normal gelişen çocuk ile yaptıkları çalışmada, çocukların sohbet beceri gelişimlerini, erken çocukluk döneminde sahip oldukları taklit ve ortak dikkat başlatma becerilerinin yordadığını bulmuştur.

Ortak dikkat başlatma ile sohbet gelişimi arasında ilişki olduğunu öne süren Tomasello (1988), çocukların erken dönem sohbet becerileri kazanımında, sohbetin konusu üzerine sözce üreterek ebeveynle uyum sağlamayı öğrendiklerini ve bu süreci erken dönem ortak dikkat bağlamlarında öğrendiklerini öne sürmüştür. Tek sözcükler döneminin sonlarına doğru çocuklarda sohbet becerilerinin ilk işaretleri başlamaktadır. Çocuklar, henüz tek sözcükler kullanırken ortak dikkat odağı üzerine konuyu sürmeye ve yetişkinin dikkatinin konuda kalmasını sağlamaya başlamaktadır (Tomasello, 1988). Kullanım bilgisi ve dilin sosyal kullanımının ortak dikkat ile ilişkili incelenmesi gerektiğini öne süren Murray ve diğerleri (2008), ortak dikkat başlatmanın erken dönem kullanım bilgisi becerilerinden olduğunu ve daha gelişmiş sosyal iletişim becerileri ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Erken dönem ortak dikkat başlatma becerilerinin, OSB olan çocuklarda hayat boyu devam edebilen bir güçlük olduğunu iddia eden Murray ve aradaşları (2008), ortak dikkat başlatmanın ifade edici dilde sözdizimi, anlam bilgisi ya da alıcı dil becerilerinden daha öte dilin kullanımı (sohbette yorum kullanma, sosyal etkileşimleri düzenleme, sohbette sıra alma) ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Ortak dikkat başlatmada bozukluklar, dilin edinimini etkilemese bile dilin sosyal iletişimsel kullanımını etkileyebilmektedir (Murray ve diğ., 2008).

Sonuç olarak OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisine ilişkin bozukluklar görülmektedir (Lord ve Paul, 1997) ve bu bozukluklar OSB'nin tanı ölçütlerinden biri olarak ele alınmaktadır (Hedge ve Maul, 2006). OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisine ilişkin bozukluklar, söz öncesi dönemde ortak dikkat ve jestler gibi erken dönem söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde bozukluklarla başlamaktadır (Wilkinson, 1998). Alanyazında normal gelişen çocuklarda taklit ve ortak dikkatin dilin kullanım bilgisi ile ilişkili olduğu öne sürülürken (Chiat ve Roy, 2008; Farrant ve diğ., 2010), OSB olan

çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile dilin kullanım bilgisi bileşeni arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

1.3. Problem

İnsanlar doğumdan itibaren sosyal varlıklardır (Carpenter ve diğ., 1998). Yenidoğan bebekler, doğumdan hemen sonraki saatlerde yetişkinin oral motor bazı hareketlerini taklit etmek gibi davranışları gösterebilirken (Meltzoff ve Moore, 1977; 1983), bebeklerin sosyal davranışları ortalama 1-2. aylarda yetişkinle yüz yüze etkileşimlerin başlaması ile hızlı bir biçimde artar (akt., Carpenter ve diğ., 1998). Bebeklerin bu sosyal davranışları, bağlamsal uyaranlara tepki olarak ortaya çıkmakta ve amaçlı iletişim içermemektedir (Owens, 2012). Amaçlı iletişim, yaşamın ilk yılının ortalarında, yetişkinle etkileşimlere üçüncü bir bileşen (genellikle bir nesne) katıldığında ortaya çıkmaya başlar (Carpenter ve diğ., 1998). Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlamasına rağmen, sözel dil ilk sözcüklerin ortaya çıkması ile ortalama 12. ayda ortaya çıkmaktadır (Tomasello, 2003). Amaçlı iletişimin başlamasından sonra, sözel dilin ortaya çıkmasına kadar geçen sürede bebekler, jestler, ortak dikkat, taklit gibi söz-öncesi sosyal iletişim davranışlarını kullanarak çevrelerindeki bireylerle iletişime girerler. (Bates, 1979; Bruner, 1975; Carpenter ve diğ., 1998). Amaçlı iletişimin başlaması ile ortaya çıkan, çocukların sözel dil gelişmeden önce de çevrelerindeki bireyler ile iletişime girme ve sürdürme amacıyla kullandıkları bu beceriler, alanyazında söz-öncesi iletişim becerileri ya da sözel olmayan iletişim becerileri olarak adlandırılmaktadır (Bates, 1979; Bruner, 1975, Carpener ve diğ., 1998).

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde görülen sınırlılıklar, otizm spektrum bozukluğunun tanı ölçütlerinden biridir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde bozukluklar, OSB olan çocuklarda yaşamlarının ilk yılı gibi erken bir dönemde ortaya çıkmaya başlar (Landa, 2007). Araştırmalar, OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden jestlerde (Camaioni ve diğ., 2003; Stone, Ousley Yoder ve diğ., 1997; Töret ve Acarlar, 2011; Wetherby, 2006), taklit becerilerinde (Rogers ve diğ., 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), sembolik oyun becerilerinde (Brown ve Whiten, 2000; Charman ve Baron-Cohen, 1997) ve ortak dikkat başlatma becerilerinde (Dawson ve diğ., 2004, Sigman ve Ruskin, 1999) sınırlılıklar olduğunu göstermektedir. OSB olan çocuklarda jest kullanımlarında sınırlılıklar görülmekte, jestlerin kazanılması durumunda bile çoğunlukla

istek jestleri gelişmekte, yorumlama jestlerinde ve sembolik jestlerde sınırlılıklar devam etmektedir (Camaioni ve diğ., 2003; Stone, Ousley, Yoder ve diğ., 1997; Wetherby, 2006). OSB olan çocuklar, söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit becerilerinde de hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel geriliği olan çocuklardan daha düşük performans göstermekte (Rogers ve diğ., 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), özellikle kendiliğinden taklit becerilerinde, yapılandırılmış taklit becerilerine göre daha düşük performans göstermektedirler (Ingersoll, 2008b). Araştırmalar, OSB olan çocuklarda oyun becerilerinde de sınırlılıklar olduğunu (Charman ve diğ., 1997; Sigman ve Ungerer, 1984; Wetherby ve diğ., 2007), özellikle sembolik oyun becerilerinin gelişiminde OSB olan çocukların güçlük yaşadığını göstermektedir (Brown ve Whiten, 2000; Charman ve Baron-Cohen, 1997). OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat başlatma becerilerinin kazanılmasında görülen sınırlılıklar OSB'nin ayırt edici özelliklerinden biri olarak ele alınmaktadır (Lord ve diğ., 2000; Wetherby ve diğ., 2007).

Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri, çocuklarda ilk sözcüklerin ortaya çıkmasından önce ortaya çıkarlar ve dil gelişiminin öncülü olarak kabul edilirler (Bates, 1979; Bruner, 1975; Tomasello, 2003). Yenidoğan bebekler, yetişkinlerin ne söylediğini hatta bir şey söylediğini bile anlamazken, ilk yılın sonunda ilk sözcüklerin (dile ilişkin ilk sembollerin) ortaya çıkması dikkat çekici bir gelişimdir (Tomasello, 2003). Tomasello (2003), bir yaş döneminde ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında anahtar noktanın sözel dilden hemen önce gelişen söz-öncesi sosyal iletişim becerileri olduğunu öne sürmüştür. Söz-öncesi dönemde olan çocuklar, sözcükleri kazanma sürecinde ve dilbilgisel yapıların ediniminde bu sözel olmayan iletişimsel araçları kullanırlar. Carpenter ve diğerleri (1998) ile Bates ve diğerleri (1979) çalışmalarında ilk sözcüklerden önce ortak dikkat başlatma, iletişimsel jestler, taklit, ortak dikkati yanıtlama gibi sosyal iletişimsel beceriler ile çocuğun iletişim kurduğunu ve bu becerilerin dil gelişimi ve ilk sözcüklerin çıkması ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çocuklarda ilk sözcüklerin edinimi, ortak dikkat, niyeti anlama ve taklit gibi temel beceriler ile gerçekleşmektedir (Tomasello, 2003). Alanyazında yapılan araştırmalar normal gelişim gösteren çocuklarda dil gelişimi ile jestler (Bates ve diğ., 1975; Bates ve diğ., 1979; Carpenter ve diğ., 1998; Iverson ve Goldin-Meadow, 2005), taklit (Carpenter ve diğ., 1998), sembolik oyun (Bates ve diğ., 1979; McCune, 1995; Kelly ve Dale, 1989; Lewis ve diğ., 2000; Lyytinen ve diğ., 1997) ve ortak dikkatin (Carpenter ve diğ., 1998; Mundy ve Gomes, 1998; Tomasello ve Farrar,

1986; Ulvund ve Smith, 1996) ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra OSB olan çocuklarda da dil gelişimi ile jestlerin (Luyster ve diğ., 2008), taklidin (Luyster ve diğ., 2008; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013), sembolik oyunun (Mundy ve diğ., 1987; Stanley ve Konstantareas, 2007; Smith ve diğ., 2007; Toth ve diğ., 2006) ve ortak dikkat başlatmanın (Bono ve diğ., 2004; Charman, Baron-Cohen ve diğ., 2003; Mundy ve diğ., 1990; Mundy ve diğ., 1987; Toth ve diğ., 2006) ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil ve iletişim alanında yaşanan güçlükler OSB'nin tanı ölçütlerinden ve OSB olan çocuklarda otizmin semptomlarının şiddetini belirleyen değişkenlerden birisidir (DSM 5, 2013). OSB olan çocukların dil gelişiminde heterojen bir yapı vardır (Roberts ve diğ., 2004) ve dolayısı ile dil gelişimlerinde bireysel farklılıklar görülmektedir. OSB olan çocukların bir bölümünde sözel dil kullanımı hiç gelişmezken, bir kısmında dil gelişiminde dilin bileşenlerine ilişkin bozukluklar görülmektedir. Sözel dil kullanımı olmayan OSB olan çocukların dil gelişimi ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmamız nedeni ile konuşmanın kazanımında yaşanan sorunların ne olduğunu belirlemek önemli bir sorundur (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). OSB olan çocuklarda, iletişim amaçlı sözel dilin kullanımı başlasa bile dile ilişkin bozukluklar görülmeye devam etmektedir. OSB olan çocuklarda sözel dil gelişiminde özellikle kullanım bilgisine ilişkin bozukluklar görülmekte (Hedge ve Maul, 2006; Lord ve Paul, 1997; Wilkinson, 1998) ve kullanım bilgisi bileşenine ilişkin bozukluklar OSB tanı ölçütleri arasında da yer almaktadır (DSM 5, 2013). Dilin sözdizimi, biçimbirim bilgisi bileşeninde ise, OSB olan çocukların bir kısmında gecikmeler (Tager-Flusberg ve diğ., 1990) ya da biçimbirim atma gibi hatalar görülmektedir (Bartolucci ve diğ., 1980; Roberts ve diğ., 2004). Anlam bilgisi bileşenine ilişkin araştırmalarda, genellikle OSB olan çocukların sözcük dağarcığı ve kullandıkları sözcük türleri incelenmiş, sözcük kazanımında gecikmeler olduğu (Charman, Drew, Baird ve diğ., 2003), zihinsel durum ifade eden bazı sözcüklerin kullanımlarında sınırlılıklar olduğu (Tager-Flusberg, 1992) bulunmuştur. Bununla birlikte sözcük dağarcığının bilişsel gelişimlerine göre normal gelişen akranları ile benzer olduğuna yönelik araştırma bulguları da bulunmaktadır (Eigsti ve diğ., 2007). Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri, genel dil gelişimi ile ilişkili olmasının yanı sıra, dilde ilk sözcüklerin, dilbilgisel yapıların ediniminde (Tomasello, 2003) ve dilin kullanımına ilişkin öğelerin kazanılmasında da önemlidir (Murray ve diğ., 2008; Tomasello, 1988). Bruner (1975), söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden bazılarının, sözel iletişim becerilerinden anlam

bilgisi, sözdizimi ve kullanım bilgisine ilişkin bazı özelliklerin ön koşulu ve hatta yordayıcısı olabileceğini öne sürmüştür.

Bu araştırma iki aşamalı planlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında OSB olan çocuklar, OSU'na göre gruplara ayrılmışlar, hiç sözel dil olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar olmak üzere dört grup oluşturulmuştur. Ortak dikkat başlatma, jestler, oyun ve taklit becerilerinden oluşan söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin, oluşturulan gruplara göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu karşılaştırma ile hiç konuşmayan OSB olan çocuklar ile tek sözcük döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan oluşan gruplar arasında hangi söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde farklılıklar olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırmaların bulguları, sözel dil olmayan çocuklarda ortak dikkat başlatma, iletişimsel jestler ve taklitlerin gelişmesi ile ilk sözcüklerin ortaya çıktığı yönündedir (Bates ve diğ., 1979; Carpenter ve diğ., 1998). Sözü edilen araştırmaların bulguları göz önüne alınarak, sözel dil olmayan ve tek sözcükler döneminde olan OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma, iletişimsel jestler ve taklit puanları arasında farklılık çıkacağı, sözel dil olmayan çocuklarda ortak dikkat başlatma, jest ve taklit puanlarının daha düşük olacağı düşünülmektedir. Ortak dikkat başlatma sınırlılıkları, OSB olan çocuklarda görülen temel iletişim sorunlarından biridir (Charman, 2003) ve gelişimin her döneminde görülmeye devam etmektedir (Mundy ve diğ., 1986). Ortak dikkat başlatmanın OSB olan çocuklarda genel dil gelişimi ile ilişkili olması nedeni ile (örn., Bono, ve diğ., 2004; Charman, Baron-Cohen, Swettenham ve diğ., 2003; Dawson ve diğ., 2004; Mundy ve diğ., 1990), gruplar arasında ortak dikkat başlatma puanları açısından anlamlı bir farklılık çıkacağı ve sözel dil performansına paralel olarak grupların ortak dikkat başlatma puanının da artacağı düşünülmektedir. Normal gelişen çocuklarda ilk sözcüklerin ortaya çıkmasından hemen önce çocuklarda ortak dikkat başlatma, taklit ve iletişim amaçlı jest kullanımları gelişmektedir (Carpenter ve diğ., 1998). Bu nedenle sözel dile sahip olmayan çocukların bu becerilerde tüm gruplardan daha düşük performans göstereceği düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocuklarda oyun ve genel dil gelişiminin (örn., Mundy, ve ark 1987; Stanley ve Konstantareas, 2007; Smith ve diğ., 2007), taklit ile genel dil gelişiminin (Luyster, ve diğ., 2008; Stone ve diğ., 1997; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2013) ve jestler ile genel dil gelişiminin ilişkili olduğunu gösteren (Luyster ve diğ., 2008) çalışmalar ışığında, bu üç söz-öncesi sosyal iletişim

becerisinde de gruplar arası farklılık olacağı ve dil performansı arttıkça sosyal iletişim becerilerin de puanlarının artacağı düşünülmektedir. Sembolik oyunun normal gelişim gösteren çocuklarda dilin karmaşıklaşması ile olan paralel ilişkisi nedeniyle (McCune, 1995) sözel dile sahip olmayan çocukların oyun puanlarında da tüm gruplardan düşük performans göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında sözel dile sahip olmayan çocuklara ilişkin veriler analiz grubundan çıkarılmıştır. Diğer çocuklarda dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisine ilişkin ölçümler ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestlerin ilişkisi incelenmiştir. Bu aşamada söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin dilin bileşenlerinden hangilerini yordadığına ilişkin bilgi elde etmek hedeflenmiştir. OSB olan çocuklarda sözdizimi/biçimbirim bilgisi ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırmaların bulguları oyun ile sözdizimi gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir (Kely ve Dale, 1988; Lyytinen, Poikkeus ve Laasko, 1997; Mccune, 1995; Ogura, 1991). OSB olan çocuklarda sözdizimi ve biçimbirim bilgisi bileşenine ilişkin bir ölçüm olan OSU ve cümle karmaşıklığına ilişkin bir ölçüm olan eylemsi oranı ile oyun gelişiminin benzer biçimde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocuklarda anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçüm olan sözcük dağarcığı ile ortak dikkat başlatma becerilerinin (Baron-Cohen ve diğ., 1997; Smith, ve diğ., 2007; Mcduffie, ve diğ., 2005), taklit becerilerinin (Stone ve diğ., 1997; Smith ve diğ., 2007; Luyster ve diğ., 2008; Mcduffie ve diğ., 2005), oyunun (Smith ve diğ., 2007) ve jestlerin (Luyster ve diğ., 2008) ilişkili olduğu araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında bu araştırmada, OSB olan çocuklarda da sözcük dağarcığı ile ortak dikkat başlatma, oyun ve taklidin ilişkili olacağı düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocukların kullanım bilgisi ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Normal gelişen çocuklarla yapılan araştırmalar kullanım bilgisine ilişkin ölçümler ile ortak dikkat başlatmanın (Chiat ve Roy, 2008; Farrant ve diğ., 2010) ve taklidin (Farrant ve diğ., 2010) ilişkili olduğu yönündedir. OSB olan çocuklarda da kullanım bilgisi bileşenine ilişkin ölçümler ile ortak dikkat başlatma ve taklidin ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmalar OSB olan çocuklarda alıcı ve ifade edici dil gelişimi ile taklit, ortak dikkat, jestler ve oyun arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmalar, genellikle alıcı dil ve ifade edici dil gelişimini bir bütün olarak ele almakta ve dilin bileşenleri ile sözü edilen sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ayrıntılı olarak incelemekte sınırlı kalmaktadır. Oysa OSB olan çocuklarda dilin farklı bileşenlerinde farklı bozukluklar yaşanmaktadır. Bu nedenle OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin dilin hangi bileşenleri ile ilişkili olduğunun bilinmesi OSB olan çocuklarda dil ve iletişim becerilerin gelişiminin anlaşılmasına katkı sağlayacak, OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerin desteklenmesi için gerçekleştirilecek müdahalelere yol gösterecektir.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jestler ile sözel dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- I. Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümleler döneminde olan ve karmaşık cümleler dönemindeki OSB olan çocuklardan oluşan gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a. Taklit puanlarına göre dört grup arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Oyun puanlarına göre dört grup arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Jest puanlarına göre dört grup arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Ortak dikkat başlatma puanlarına göre dört grup arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- II. OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jestlerden oluşan söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangileri biçimbirim bilgisi/sözdizimi, kullanım bilgisi ve anlam bilgisine ilişkin ölçümlerden hangilerini yordamaktadır?

- a. Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangileri dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümlerden OSU ve eylemsi oranını yordamaktadır?
- b. Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangileri dilin kullanım bilgisine ilişkin ölçümlerden sohbette sıra alma ve uygun olmayan cevap oranını yordamaktadır?
- c. Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangileri dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçümlerden FSÖZS'yi yordamaktadır?

1.5. Önem

Dil ve iletişim alanında yaşanan güçlükler OSB'nin tanı ölçütlerinden ve OSB olan çocuklarda otizmin şiddetini belirleyen değişkenlerden birisidir (DSM 5, 2013). Bu nedenle OSB olan çocuklarda dil ve iletişime ilişkin gelişimsel özellikler teorik ve uygulamalı çalışmalarda önde gelen bir alandır. OSB olan çocukların dil gelişiminde heterojen bir yapı olduğu kabul edilmektedir ve OSB olan çocuklarda dil gelişim özelliklerine göre farklı alt gruplar ortaya çıkabilmektedir. OSB olan bazı çocuklar sözel dili hiç edinemezken, bazı çocuklarda normal gelişen akranlarına yakın bir sözel dil kullanım örüntüsü görülebilmektedir. OSB olan bazı çocuklarda sözel dil gelişirken bazı çocuklarda sözel dil kazanımının olmamasının, dilin bileşenlerinde ise farklı derecelerde bozuklukların ve gecikmelerin olmasının nedenleri alanyazında tartışılan konulardır (Tager-Flusberg ve diğ., 2005).

OSB olan çocuklarda, dil edinimi ile ilişkili olan değişkenler hakkında bilgi edinmek, özellikle dil gelişiminde şiddetli gecikme gösteren alt gruplardaki bu gecikmelerin nedenini anlamak, dil gelişimine ilişkin müdahale planı oluşturmak açısından önem taşımaktadır (Smith ve diğ., 2007). Özellikle söz-öncesi dönemden sözel dile geçiş süreci, dil gelişimine ilişkin çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Dil ve iletişim becerilerinin nasıl ve hangi aşamalarla geliştiğini anlamak çocukların konuşmayı nasıl öğrendiklerini anlaşılmasına yardım etmektedir. Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri üzerine yapılan müdahalelerin, hem söz-öncesi iletişim becerilerini hem de sözel dil gelişimini etkilemesi buna kanıt olarak öne sürülmektedir (Yoder ve Warren, 1993). Bu çalışmada sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümleler döneminde olan ve karmaşık cümleler döneminde olan OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde gruplar arası farklılıklara bakılacaktır. Tek sözcükler döneminde olan ve sözel dile sahip olmayan OSB'li çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerine yönelik gruplar arası farklılıkların incelenmesi, sözel dilin

kazanılması sürecinde hangi sosyal iletişim becerilerinin önemli olduğunun belirlenmesi yönünde bilgi verecek, sözel dile sahip olmayan çocuklara yönelik çalışmalarında araştırmacılar ve uygulamacılar için yol gösterici olacaktır. Sözel dil kullanımı olmayan OSB olan çocukların dil gelişimi ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmamız nedeni ile konuşmanın kazanımında yaşanan sorunların ne olduğunu belirlemek önemli bir sorundur (Tager-Flusberg ve diğ., 2005).

Bu araştırmada, söz öncesi dönemden ilk sözcüklere geçişin yanı sıra; tek sözcük dönemi, basit cümle dönemi ve karmaşık cümle dönemi olmak üzere dil gelişiminin farklı dönemlerinde olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin özelliklerinin nasıl farklılaştığı belirlenecektir. Araştırmadan elde edilen bulgular ile çocukların dil gelişim sürecinde, söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinde ne tür değişikliklerin olduğunun belirlenebileceği ve bu bilgilerin müdahale planlarken yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile dil ve iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesinin iki önemli nedeni bulunmaktadır. Birincisi, bu çalışmalar çocukların dili nasıl edindiklerini anlamaya yardım etmektedir, ikincisi dil ve iletişim gecikmesi, bozukluğu yaşayan çocuklarda etkili müdahale planlamanın gelişmesine yardımcı olmaktadır (Yoder ve Warren, 1993). Bu araştırma bulgularının bu iki amaç için de kullanılabileceği düşünülmektedir. Alanyazın araştırmalarında genellikle söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile genel dil gelişimi arasındaki ilişkiye bakılmıştır (Örn., Charman, Baron-Cohen, Swettenham ve diğ., 2003; Luyster ve diğ., 2008; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Smith ve diğ., 2007; Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğ., 2006). Bu çalışma ile OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin farklı gelişim aşamalarında nasıl farklılık gösterdiğine ilişkin bilgi edinilecektir. Araştırma sonucunda, söz öncesi dönemden ilk sözcük dönemine, ilk sözcük döneminden basit cümle dönemine, basit cümle döneminden karmaşık cümle dönemine geçiş sürecinde etkili olabilecek söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, dilin farklı gelişim düzeylerinde olan OSB'li çocuklarda, dil gelişim düzeylerine göre söz-öncesi sosyal iletişim becerilerini incelemesi nedeniyle söz-öncesi iletişim becerileri ile genel dil gelişiminin ilişkilerini inceleyen alanyazın araştırmalarından farklılaşmaktadır.

İletişim amaçlı sözel dil kullanımı olan OSB olan çocuklarda, dilin bileşenlerine ilişkin gecikmeler ve bozukluklar görülebilmektedir. Söz-öncesi sosyal iletişim

becerilerinden bazıları, dile ilişkin belirli bileşenlerle ilişkili olabilir (Smith ve diğ., 2007). Bruner de (1975) belirli söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin, dilin belirli bileşenleri ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Bu araştırmada OSB olan çocuklarda dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine, anlam bilgisine ve kullanım bilgisine ilişkin ölçümler ile söz-öncesi sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenecektir. Alanyazında normal gelişim gösteren çocuklarda dilin sözdizimi/biçimbirim bilgisi bileşeni ile sembolik oyun becerilerinin ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma olmasıyla birlikte (örn., Kely ve Dale, 1988; Lyytinen ve diğ., 1997; Mccune, 1995; Ogura, 1991), OSB olan çocuklarda dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşeni ile söz-öncesi sosyal iletişimi becerilerinin ilişkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılmıştır (Murray ve diğ., 2008). Murray ve diğerleri (2008) ise araştırmalarında söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden yalnızca ortak dikkat yanıtı ve başlatma becerilerini incelemişlerdir. OSB olan çocuklarda dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin tümünün ilişkisini inceleyen bu araştırmanın, bu yönde alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocukların dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin bir ölçüm olan sözcük dağarcığı ile söz-öncesi sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişki birçok araştırma ile incelenmiş ve sözcük dağarcığının taklit (Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Smith ve diğ., 2007; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2014), ortak dikkat başlatma (Smith ve diğ., 2007; Mcduffie ve diğ., 2005), jestler (Luyster ve diğ., 2008) ve oyun (Smith ve diğ., 2007; Yoder, 2006) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte bu araştırmalarda genellikle sözcük dağarcığının değerlendirilmesinde formal değerlendirme araçları kullanılmıştır. Alanyazında dil örneğinden alınan sözcük dağarcığını inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Yoder, 2006). Dil örneği ile sözcük dağarcığının incelenmesi çocuğun sohbet sırasında işlevsel kullandığı farklı sözcük sayısını belirlemek açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın, dil örneği ile sözcük dağarcığının değerlendirilmesi ve söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile farklı sözcük sayısının ilişkilerinin incelenmesi açısından alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocuklarda kullanım bilgisi ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarda ve gelişim geriliği gösteren çocuklarda ise kullanım bilgisinin taklit ve ortak dikkat başlatma ile ilişkili olduğu yönünde bulgularla sonuçlanan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Chiat ve Roy, 2008; Farrant ve diğ., 2010). OSB olan çocuklarda hayat boyu süren güçlükleri olması nedeniyle dilin kullanım bilgisi bileşeni ile ilişkili

olan söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın alanyazına bu yönde katkısının olacağı düşünülmektedir.

Genel olarak bu araştırmanın bulguları, OSB olan çocuklarda jestler, ortak dikkat başlatma, taklit ve oyun becerilerinden hangilerinin dilin hangi bileşenini yordadığına ilişkin bilgi verecektir. Araştırma sonuçlarının, OSB olan çocukların sözel dil gelişimlerinin ve sözel dil gelişimde yaşadıkları güçlüklerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının, OSB olan çocukların dil gelişimi üzerine bilgi vermesinin yanı sıra, dilde sorun yaşanan belirli bir dil bileşenine ilişkin müdahale planı oluşturmakta da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Genel olarak kesitsel ilişkiyi inceleyen bu tür araştırmalar, OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkilerini incelemesi ve dilin kazanımında bu söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin gelişim aşamalarını incelemesi nedeniyle OSB olan çocuklarda dil ve iletişim gelişiminde etken olabilecek söz-öncesi sosyal iletişim becerileri hakkında ipucu vermektedir. Dolayısı ile OSB olan çocuklarda dil gelişimini ve dilin bileşenlerinde istenen ilerlemeyi sağlamak için söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin hangilerinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin ipuçları vermektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya katılan çocukların, hastanelerin ilgili birimlerince konulan otizm spektrum bozukluğu tanıları, geçerli ve güvenilirlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında eğitim alan OSB tanılı 3-8.2 yaş arası, sözel iletişim becerilerine sahip olmayan, basit sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde ve karmaşık cümle döneminde olan 69 çocuk ile sınırlıdır.

Araştırmada OSB olan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden jestler, taklit ve oyunun değerlendirilmesinde araştırmacının alanyazına dayanarak geliştirdiği işlemler, ortak dikkat başlatmanın değerlendirilmesinde ise Erken Dönem Sosyal İletişim Ölçeği'nin (Early Social Communication Scale [ESCS], 2003) (Mundy ve diğ., 2003) ilişkili maddeleri kullanılmıştır. Çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerindeki

performansları, araştırmacının geliştirdiği işlemler ve Erken Dönem Sosyal İletişim Ölçeği'nden alınan işlemler ile sınırlıdır.

Araştırmada OSB olan çocukların dilin bileşenlerine ilişkin performansları, dil örneği alınarak değerlendirilmiştir. Çocukların dilin bileşenlerine ilişkin performansları alınan dil örnekleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Amaçlı İletişim (Intentional Communication): Söz öncesi dönemde olan bebeklerin yetişkine yöneltilen sesler ve jestlerin eşlik ettiği koordineli dikkat ile amaçlı iletişim kurması (Adamson ve Bakeman, 1991).

Anlam Bilgisi (Semantics): Bir dildeki sözcüklerin anlamlarını ve sözcükler arası bağlantıları yöneten kurallar sistemi (Owens ve diğ., 2003).

Biçimbirim Bilgisi (Morphology): Bir dilde anlam taşıyan en küçük birimlerin hangi kurallar doğrultusunda bir araya gelerek sözcükleri oluşturduklarını, sözcüklerin yapısını, kökleri, ekleri ve bunların bağlantı biçimlerini inceleyen dilbilgisi dalı (Topbaş ve Maviş, 2004).

Eylemsi Oranı: Çocukların dil örneğinde eylemsi kullandıkları sözce sayısının toplam tam ve anlaşılır sözce sayısına bölünmesi ve sonucun 100 ile çarpılması ile hesaplanan biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümü.

Farklı Sözcük Sayısı (Number of Different Words): Belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayılmasıyla hesaplanan dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin genel sözcük dağarcığı ölçümü (Acarlar, 2005).

Gösterici Jest (Deictic Gesture): Bağlamdaki göndergelerin işaret edilmesi ya da gösterilmesi amacıyla yapılan iletişim amaçlı davranışlar (Gullberg, Bot ve Volterra, 2010).

İsteme Amaçlı Jest (Behavior Regulation/Requesting/Proto-Imperative Gestures): İstenilen nesne ya da eylemi elde etmek için kullanılan jest türü (Iverson ve Thal, 1998).

Jest (Gesture): Genel olarak elleri, parmakları, kolları, yüz ifadelerini ve vücut pozisyonlarını kullanarak iletişim amacıyla üretilen eylem (Iverson ve Thal, 1998).

Kullanım Bilgisi (Pragmatics): Dilin sosyal bir sonuç elde etmek için iletişim aracı olarak kullanımı (Owens, 2012).

Nesneli Eylem Taklit (Object Imitation): Oyuncak arabayı sürmek gibi nesne manipülasyonu ile yapılan eylemlerin taklidi (Rogers ve diğ., 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997).

Nesnesiz Eylem Taklit/Motor taklit (Motor Imitation/Imitation of Manual Acts): Elleri açıp kapatma gibi herhangi bir nesne manipülasyonu olmadan yapılan hareketlerin taklidi (Rogers ve diğ., 2003).

Ortak Dikkat (Joint Attention): İki ya da daha fazla bireyin aynı dışsal uyaran üzerine aynı anda odaklanması (Baldwin, 1995).

Ortalama Sözce Uzunluğu (Mean Length of Utterance): Bir dil örneğinde sözcelerdeki biçimbirim sayısının, toplam sözce sayısına bölünmesi ile hesaplanan genel biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümü (Acarlar, 2005).

Oyun (Play): Oyunu oynayan kişi için eğlenceli ve keyif verici olan, içsel bir motivasyonla gerçekleştirilen, dışsal bir hedef içermeyen, oyuna katılan bireylerin aktif katılımı ile kendiliğinden gönüllü biçimde ortaya konulan etkinlikler (Garvey, 1990).

Sembolik Jest (Symbolic Gesture): Kullanımına göre el sallama gibi uzlaşımaya dayalı olan ya da su içermiş gibi yapmak gibi nesne ile ilişkili olan davranışlarla ortaya çıkan (Crais, 2007), belirli bir bağlamı temsil eden jestler (Iverson ve Thal, 1998).

Sembolik Oyun (Symbolic Play): Gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların yerine başka kişi nesne ya da durumların konularak temsil edilmesi (Acarlar, 2001).

Sohbette Sıra Alma (Turn Taking): Dil örneğinde yetişkinin sorduğu sorular için çocuğun yanıtlama yüzdesi.

Sözdizimi (Syntax): Cümle içinde sözcüklerin sıralanışı, cümle düzeni ve sözcük ilişkilerini düzenleyen kurallar sistemi (Owens, 2012).

Taklit (Imitation): Gözlemlenen bir davranışın kopyalanması olarak tanımlanan bir erken dönem sosyal iletişim becerisi (Zaghlawan, 2011; Zentall, 2006).

Uygun Olmayan Cevap Sayısı (Non-Contingent Utterance): Dil örneğinde yetişkinin sözcüsünün ardından üretilen sohbet konusu ile ilgili olmayan çocuk sözcülerinin sayılması ile hesaplanan kullanım bilgisi bileşenine ilişkin bir ölçüm (Flusberg ve Anderson, 1991).

Yorumlama amaçlı jest (Commenting/Joint Attention/Proto-Declarative Gestures): Nesne ya da olaylara ilişkin dikkatin paylaşımı ve yetişkinin dikkatini herhangi bir dışsal uyarana çekmek için kullanılan jest (Iverson ve Thal, 1998).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jest kullanımları ile dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenlerinin ilişkisinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşama nedensel karşılaştırma (casual-comparative) deseninde planlanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları ile yapılacak yorumların deneysel araştırmalara göre daha kısıtlı olması nedeniyle, araştırmacı belirli bir faktörün gözlemlenen davranışların nedeni ya da sonucu olduğunu her zaman söyleyemez. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, bununla birlikte, katılımcılarının gözlemlenen davranışlarındaki değişikliklerin olası nedenlerini değerlendirmek konusunda değerlidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın birinci aşamasında OSB tanıılı çocuklar; sözel dile sahip olmayan, tek sözcük döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar olarak gruplara ayrılmış ve oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestler için gruplar arası farklılıklara bakılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması ise korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Korelasyonel araştırma türü, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacı ile yapılan araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arası ilişkileri anlamaya yönelik keşfedici

korelasyonel araştırma ve bir veya daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yönelik yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere iki türü vardır (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Araştırmanın ikinci aşamasında, sözel dile sahip olmayan çocuklar çalışma grubundan çıkarılmıştır. Geriye kalan ve sözel dil kullanarak kendisini ifade eden çocukların sözel dilinin bileşenleri ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimini, anlam bilgisini ve kullanım bilgisini yordadığı da incelenmiştir.

Korelasyonel araştırmalar ve nedensel karşılaştırma araştırmalarının her ikisi de ilişkiisel araştırmalar başlığı altında ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bununla birlikte nedensel karşılaştırma türü araştırmalarda iki ya da daha fazla grubun bulunması ve en az bir kategorik değişkenin bulunması söz konusu iken, korelasyonel araştırmalarda tek bir grup bulunmaktadır ve iki ya da daha fazla ve sürekli değişken yer almaktadır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarının bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler ile neden-sonuç ilişkisi belirlenmeye çalışılması, korelasyonel araştırmalarda ise değişkenlerin birlikte değişimlerinin incelenmesi iki araştırma modelinin bir diğer farklılığıdır (Fraenkel ve diğ., 2012).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında eğitim hizmeti alan OSB olan 3.0-8.2 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmada katılımcılar tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu araştırmanın birinci aşamasında, katılımcı çocuklardan ortalama sözcük uzunluklarına göre gruplanan üç grup ve sözel dile sahip olmayan (on ve daha az sözcük kullanımı olan) bir grup olmak üzere dört alt grup oluşturulmuştur. Gruplar dil örneğinde hesaplanan ortalama sözcük uzunluğuna göre oluşturulmuştur. Sözel dile sahip olmayan çocuk grubunda yer alan çocukların işlevsel olarak en fazla 10 sözcük kullanıyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Sözel dile sahip olmayan çocukların belirlenmesinde anne ve öğretmen görüşleri göz önüne alınmıştır.

Bununla birlikte sözel dile sahip olmayan çocuklar dahil tüm katılımcı çocuklardan dil örneği toplanmış, sözel dil olmayan çocuklarda dil örneği toplanması işlemi süresince karşılıklı 20 dakika oyun oynanmıştır. Oyun süresince ürettikleri spontan sözcükler kayıt edilmiştir. Dolayısıyla sözel dile sahip olmayan çocuk grubunda yer alan çocukların sözcük dağarcıkları, anne ile yapılan görüşmeler, öğretmen görüşleri ve araştırmacının kendi gözlemleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma grubu oluşturulurken bazı ölçütler göz önüne alınmıştır.

1. OSB tanısı almış olmak: Çocukların hastanelerden aldıkları sağlık kurulu raporları incelenerek klinik tanısı olan çocuklar seçilmiştir.

2. OSB dışında başka bir engelinin olmaması: Çocukların hastanelerden aldıkları sağlık kurulu raporları incelenerek ikinci bir engeli olmayan çocuklar seçilmiştir.

3. Çocuğun yaşadığı evde Türkçe dışında başka bir dil kullanılmaması: Çocuğun anne ve babasının ve varsa çocuğa bakan kişinin anadilinin Türkçe olması ölçüt olarak alınmıştır. Evinde anadil olarak başka bir dil konuşulan çocuklar araştırma grubundan çıkarılmıştır.

4. Çocukların kronolojik yaşları 3.00-8.11 arasında olması: Veri toplanan tarihte kronolojik yaşları 3.00 yaşından küçük olan ve 8.11 yaşından büyük olan çocuklar çalışma grubuna alınmamıştır.

5. Araştırma grubunda yer alan tüm çocuklar dil örneklerinden hesaplanan ortalama sözce uzunluğuna (OSU) göre gruplanmıştır.

Araştırma grubunda yer alan çocukların yaş, cinsiyet ve OSU puanlarına ilişkin bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubundaki OSB Olan Çocukların Yaşa, Cinsiyete ve OSU'ya Göre Dağılımı

		Gruplar			
		Sözel Dile Sahip Olmayan (n=18)	Tek Sözcük Dönemi (n=15)	Basit Cümle Dönemi (n=17)	Karmaşık Cümle Dönemi (n=19)
Kronolojik Yaş	\bar{X} (ss)	4.82 (1.59)	5.02 (1.65)	5.70 (1.69)	5.95 (1.58)
	Medyan	4.45	4.50	5.60	5.40
	Min.-Maks.	3.0-7.7	3.0-8.0	3.1-8.2	3.9-8.1
OSU	\bar{X} (ss)	-	1.37 (.29)	3.19 (.54)	5.17 (.96)
	Medyan	-	1.25	3.29	4.96
	Min.-Maks.	-	1.08- 1.97	2.27-3.94	4.07-7.86
Cinsiyet	Erkek/Kız	17/1	11/4	13/4	18/1

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların kronolojik yaşları 3.0-8.2 yaş arasında değişmektedir. Gruplara göre bakıldığında; söz öncesi grubun yaş aralığının 3.0-7.7 arasında, tek sözcük dönemi çocukların yaş aralığının 3.0-8.0 arasında, basit cümle dönemi çocukların yaş aralığının 3.1-8.2 yaş arasında ve karmaşık cümle dönemi çocukların yaş aralığının 3.9-8.1 arasında olduğu görülmektedir. Çocukların OSU dağılımlarına bakıldığında, sözel dile sahip olmayan çocuklar için çocuğun en fazla 10 sözcüğü işlevsel kullanması ölçütü konulduğu için grubun OSU puanlarının olmadığı görülmektedir. Tabloda tek sözcük dönemindeki çocuklar için OSU puanlarının 1.08-1.97, basit cümle dönemi için OSU puanlarının 2.27-3.94 ve karmaşık cümle grubu için OSU puanlarının 4.07-7.86 aralığında olduğu görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 69 OSB olan çocuk katılmıştır. Sözel dile sahip olmayan çocuk grubu 1 kız 17 erkek toplam 18, tek sözcük dönem grubu 4 kız 11 erkek toplam 15, basit cümle dönemi grubu 4 kız 13 erkek toplam 17 ve karmaşık cümle grubu 1 kız 18 erkek toplam 19 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında sözel dile sahip olmayan çocuklar veri grubundan çıkarılmıştır. Kalan çocuklar bir bütün olarak ilişkiisel analize alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması için araştırma grubunda yer alan çocukların yaş, cinsiyet ve OSU puanlarına ilişkin bilgileri Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2

Araştırma Grubundaki OSB Olan Çocukların Yaşa ve OSU'ya Göre Dağılımı

	n	\bar{X}	S	Medyan	Min.-Maks.
Kronolojik Yaş	51	5.59	1.65	5.40	3.0-8.2
OSU	51	3.39	1.69	3.42	1.08-7.86

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın ikinci aşamasında sözel dile sahip olmayan çocuklar analizden çıkarıldıktan sonra, 51 çocuktan (9 kız, 42 erkek) oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Grubu oluşturan çocukların yaşlarının 3.0 ile 8.2 yaş aralığında ve yaş ortalamasının 5.59 olduğu görülmektedir. Grubu oluşturan çocukların OSU puanlarının ise 1.08 ile 7.86 arasında ve ortalamalarının 3.39 olduğu Tablo 2’de görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jest kullanımları ile dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenlerinin ilişkilerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada, öncelikle araştırma grubunun seçiminde belirlenen ölçütlere yönelik informal araçlar uygulanmıştır. Araştırma için katılım ölçütlerini karşılayan çocuklara söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesine yönelik işlemler uygulanmış ve son olarak dil örneği alınmıştır. Bu bölümde ilk olarak araştırma grubunun seçiminde, daha sonra araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları tanıtılmaktadır. İzleyen bölümde ise verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmektedir.

2.3.1. Araştırma Grubunun Seçiminde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik Bilgi Formu (Ek A), araştırma grubuna katılan çocukların demografik bilgilerini ve çocukların gelişim özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form ile demografik bilgilerin yanı sıra dil gelişim düzeylerine ilişkin soru sorulmuş ve ailelerden çocuğun kendini genel olarak nasıl ifade ettiğine ilişkin ilk bilgiler alınmıştır.

Aile İzin Formu: Araştırmanın amacına ve sürecine ilişkin bilgileri içeren aile izin formu, gönüllülük esasına dayanarak, ailelerden çocukların araştırmaya katılmaları konusunda izin almak amacı ile hazırlanmıştır (Ek B).

2.3.2. *Araştırma Verilerinin Toplanması Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Araştırmada katılımcı çocukların belirlenmesinin ardından çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerileri değerlendirilmiş ve dil örneği alınmıştır. Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri kapsamında taklit, ortak dikkat başlatma, jestler ve oyun değerlendirilmiştir. Oyun, taklit ve jestler için alanyazına dayalı olarak işlemler geliştirilmiş, ortak dikkat başlatmanın değerlendirilmesi için ise Mundy ve diğerlerinin (2003) geliştirdiği Erken Dönem Sosyal İletişim Ölçeği (Early Social Communication Scales, ESCS) içinde yer alan ilgili işlemler kullanılmıştır. İzleyen bölümde değerlendirme işlemlerinin geliştirilme aşaması ve içeriklerine ilişkin bilgi verilmektedir.

2.3.2.1. *Taklit, Oyun ve Jestlerin Değerlendirilmesine Yönelik Değerlendirme İşlemlerinin Geliştirilmesi*

Araştırma grubunda yer alan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, oyun ve jestlere ilişkin davranışlarını değerlendirmek amacı ile araştırmacı tarafından değerlendirme işlemleri geliştirilmiştir. Aşağıda bu işlemlerin geliştirilmesi süreci açıklanmaktadır.

2.3.2.1.1. *Alanyazın taraması, işlemlerin seçimi ve uyarlanması.*

İşlemlerin geliştirilmesi sürecinde alanyazında OSB olan çocukların taklit, oyun ve jest kullanımlarının değerlendirilmesinde kullanılan işlemler incelenmiştir. Alanyazında taklit değerlendirilmesinde sık kullanılan, Stone, Ousley ve Littleford'un (1997) araştırmalarında geliştirdikleri Motor Taklit Skalası (Motor Imitation Scale), Rogers ve diğerlerinin (2003) araştırmalarında geliştirdikleri Motor Taklit İşlemleri (Imitation Battery) ve bu iki araç ile Türkiye'de çalışma yapmış olan Turan ve Ökcün-Akçamuş'un (2013) çalışmaları incelenmiş ve bu iki araçtan yararlanılarak yapılandırılmış taklit değerlendirme işlemleri geliştirilmiştir. Kendiliğinden taklit değerlendirilmesine ilişkin alanyazında yer alan işlemler de incelenmiş ve Colombi ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında kullandıkları işlemler temel alınarak yeni işlemler ve puanlama sistemi geliştirilmiştir. Alanyazında jestlerin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar ve işlemler

ile (Camaioni ve diğ., 2003; Carpenter ve diğ., 2002; Charman ve diğ., 1997) Töret ve Acarlar'ın (2011) jestlerin değerlendirilmesinde kullandıkları işlemler incelenmiş ve yeni işlemler katılarak yeni bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur. Oyun değerlendirilmesi işlemleri geliştirilirken Charman, Baron-Cohen ve diğerlerinin (2000; 2003) çalışmaları incelenmiş, benzer bir değerlendirme süreci oluşturulması ile birlikte kullanılan oyuncaklarda ve puanlama sisteminde değişiklik yapılmıştır. Puanlama sistemi McCune'nin (1995) çalışmasında kullandığı sembolik oyun hiyerarşisinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Şekil 1'de değerlendirilen söz-öncesi sosyal iletişim davranışları ve değerlendirme işlemleri genel bir şema olarak verilmiştir.

2.3.2.1.2. Pilot uygulamalar ve uzman görüşü.

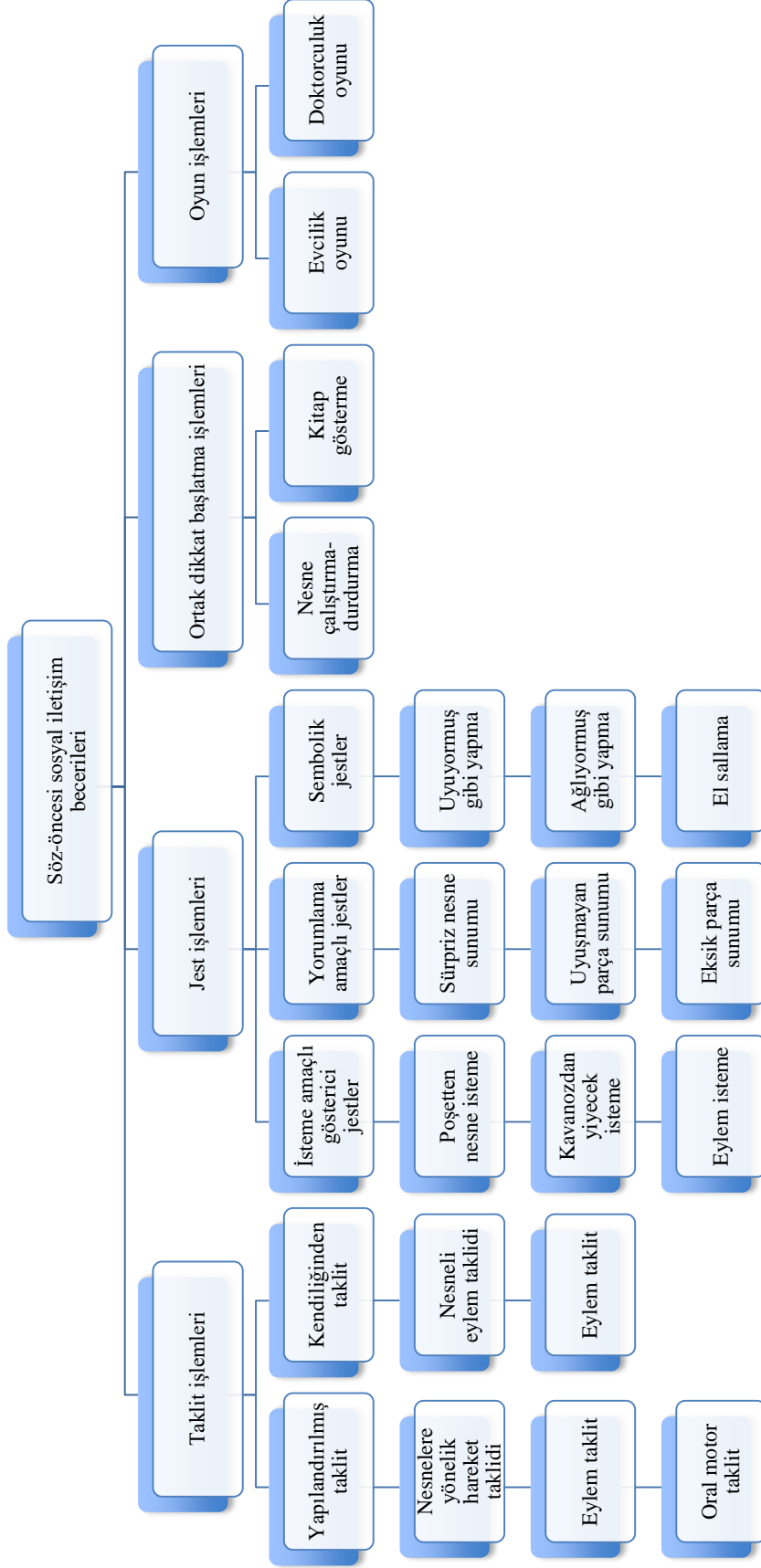
Geliştirilen ilk taslak erken dönem sosyal iletişim becerileri değerlendirme işlemleri 3-4 yaşlarında 6 normal gelişen çocuk, 2-3 yaşlarında 2 zihinsel yetersizlik gösteren çocuk olmak üzere toplam 8 çocukta uygulanmıştır. Pilot uygulamalarda her dil düzeyinde olan en az bir çocukla (söz-öncesi dönemde, tek sözcük, basit cümle ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar) uygulama yapılmıştır. Bu uygulamaların sonucunda yorumlama jestleri için geliştirilen dört işlemden biri olan kendi kendine dönen top işlemi değerlendirme işlemlerinden çıkarılmış ve yorumlama jestlerine ilişkin işlem sayısı üçe düşürülmüştür. Yorumlama jestlerine ilişkin geliştirilen bir işlem olan kolu çıkarılmış bebeğin verilmesi işlemi değiştirilerek başı çıkarılmış bebeğin verilmesi işleminin uygulanmasına karar verilmiştir. Pilot uygulamalar sonunda materyallerde de bazı değişiklikler yapılmış, yorumlama jestlerine yönelik geliştirilen uyuşmayan parça sunumu işleminde, köpeklerle uyuşmayan parça olarak oyuncak kuş yerine siyah-beyaz bir penguen kullanılmasına karar verilmiştir. Değiştirilen işlemler yeniden normal gelişim gösteren çocuklarla uygulanarak kullanılacak işlemler kesinleştirilmiştir. İşlemlerin kesinleşmesinin ardından işlemler beş ayrı uzmanın görüşüne sunulmuş, materyaller ve ölçme açısından değerlendirmeleri istenerek görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sembolik jest işlemlerinden biri ve jest değerlendirmesinde kullanılan materyallerden biri değiştirilmiş, sembolik jestlerden "sus" işareti yerine "ağlarmış gibi yapma" jesti alınmıştır. Jest değerlendirme materyallerinden hareketli dönen top ve tilki yerine ışıklı ve müzikli hareket eden robot alınmıştır. Diğer tüm işlemlerde uzmanlarla görüş birliğine varılmıştır. Geliştirilen işlemlere yönelik uzmanlar ile geliştirilen işlemlerin değerlendirme amacına uygunluğuna ilişkin uzman görüş formu

doldurulmuştur. Uzman görüş formları ile geliştirilen her bir işlem için kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. İşlemlerde kapsam geçerlik oranları;

- a) Her iki oyun işlemi için 1,00
- b) Kendiliğinden taklit işlemlerinin her bir alt maddesi için 1, 00
- c) Yapılandırılmış taklit işlemlerinin her bir alt maddesi için 1,00
- d) Jest işlemlerinin her bir alt maddesi için 1,00
- e) Ortak dikkat başlatma işlemlerinin her bir alt maddesi için 1,00 olarak bulunmuştur.

Kapsam geçerlik oranının hesaplanmasının ardından her bir boyut için (ortak dikkat başlatma, taklit, oyun, jestler) kapsam geçerlik indeksi sonucunun (KGİ) 1,00 olduğu bulunmuştur. Araştırmada kullanılan söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin kesinleşen işlemler Şekil 1’de verilmektedir.

Şekil 1
Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri Değerlendirme İşlemleri



2.3.2.2. Taklit İşlemleri

Bu araştırmada yapılandırılmış taklit işlemleri ve kendiliğinden taklit işlemleri kullanılmıştır. Aşağıda yapılandırılmış taklit becerilerinin ve kendiliğinden taklit becerilerinin değerlendirilmesinde geliştirilen işlemler açıklanmaktadır.

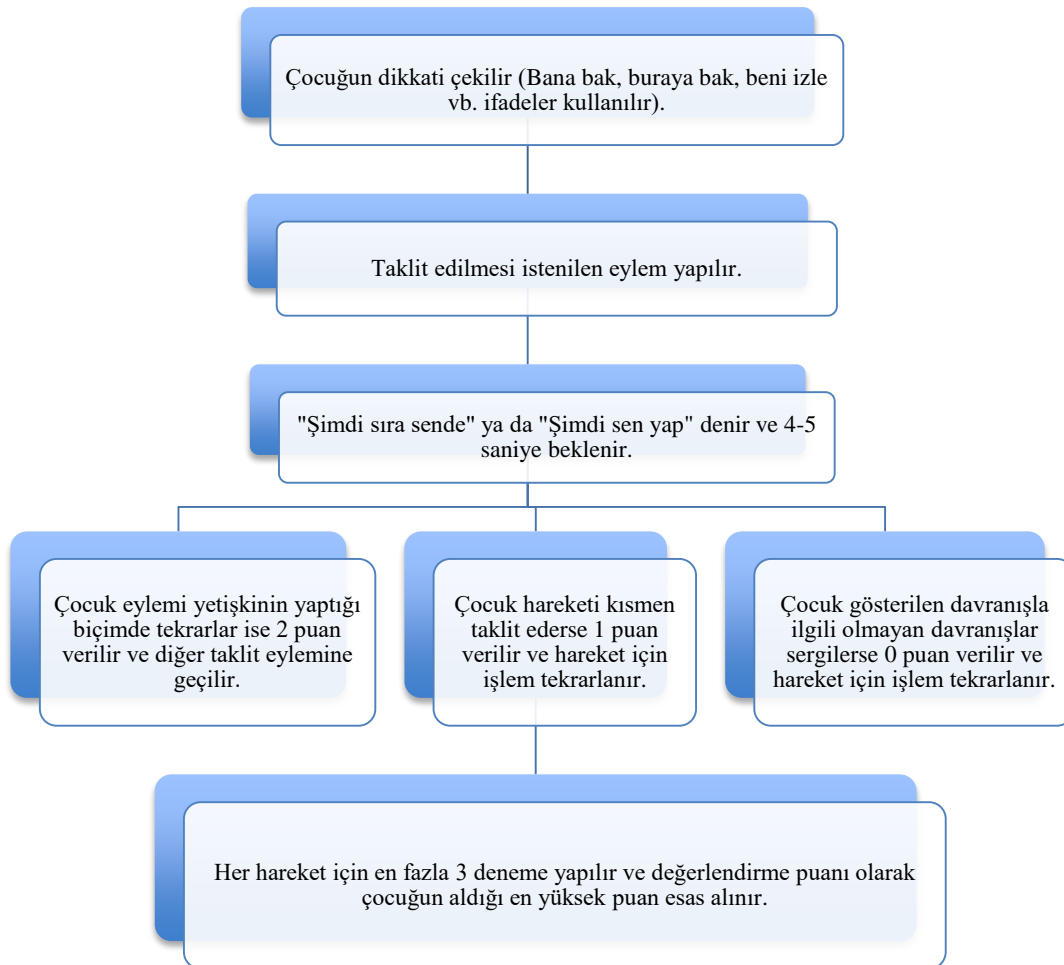
Yapılandırılmış Taklit İşlemleri: Yapılandırılmış taklit işlemlerinin oluşturulmasında Motor Taklit Skalası (Stone, Ousley ve Litteford, 1997) ve Taklit Bataryası'ndan (Rogers ve diğerleri, 2003) yararlanılmıştır. Motor taklit Skalası'nda oral motor taklitlerin yer almaması, Taklit Bataryası'nda anlamsız nesne taklitlerinin yer almaması ve her iki aracın birlikte kullanımının uzun süre alması nedeni ile araştırmacı tarafından, bu iki araç temel alınarak tüm taklit türlerini içeren (oral motor, bedensel motor, nesne ile anlamlı eylem ve nesne ile anlamsız eylem taklidi) yeni taklit işlemleri oluşturulmuştur. Geliştirilen işlemlere ilişkin davranış kodlama anahtarı Ek C'de verilmiştir. Geliştirilen değerlendirme aracı, nesnesiz eylem taklitleri ve nesneli eylem taklitleri başlıkları altında toplam 12 maddeyi içermektedir. Nesnesiz eylem taklitleri toplam 6 maddeden oluşmaktadır ve üçü bedensel motor eylem taklitlerini (ellerini masaya vurma, iki el ile yumruk açıp kapatma, masada parmaklarını yürütme), diğer üçü ise oral motor eylem taklitlerini (üfleme, dilini çıkarıp sağa sola oynatma, ağızı tekrarlı açıp kapatma) içermektedir. Nesne ile taklit hareketleri de 6 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin üçü nesne ile anlamlı eylemlerin taklitlerini (oyuncak köpeği masada yürütme, oyuncak telefonu kulağına götürme, oyuncak uçağı uçurma), diğer üçü ise nesne ile anlamsız eylemlerin taklitlerini (kuru boya kalemni uçurma, legoyu masada yürütme, oyuncak mısırı kulağına götürme) içermektedir. Geliştirilen işlemler masa başında gerçekleştirilmektedir. Materyaller renkli bir çanta içine konularak, nesneleri çantadan çıkarma oyunu oynar gibi sunulmaktadır. Değerlendirmede kullanılan nesne, işlem bittikten sonra ortamdan kaldırılmaktadır.

Değerlendirmenin başlangıcında çocukla karşılıklı oturulur. Çocuğun masada oturmayı reddetmesi durumunda yerde karşılıklı oturulur ve kare şeklinde bir pano ile tanımlanmış bir alan oluşturulur. Değerlendirmeye nesneli bir işlemlerle başlanır. ocukla karşılıklı oturulurken, içinde değerlendirme materyallerinin bulunduğu çanta sallanarak "Aa! Burada neler var acaba?" denilir ve çocuğun ilgisi çantaya çekilir. Çocuğun ilgisi çekildikten sonra çanta ağızı hafif açık bir şekilde çocuğa uzatılarak "Bak neler varmış" denir. Çocuğun çantadan rastgele bir nesne almasına izin verilir. Çocuğun bir nesne

almaması durumunda değerlendirmeci bir nesne çıkararak “Aa! Bu bir” diyerek nesneyi çocuğa uzatır ve incelemesine izin verir. 10-15 saniye çocuğun nesneyi incelemesine izin verilir ve daha sonra nesne çocuktan alınır. “Bana bak”, “Beni izle” denilerek çocuğun ilgisi çekilir ve maddede yer alan eylem yapılır. Yetişkin eylemi yaparken “böyle yap” der ya da yaptıktan sonra ”Şimdi senin sıran” veya “Şimdi sen yap” der ve çocuğun eylemi yapması için 4-5 saniye bekler. Her bir model olunan davranış için üç deneme yapılır. Çocuğun taklit davranışını bu yönergelerden sadece biri ile öğrenmiş olma olasılığını elemek için “böyle yap”, “şimdi senin sıran” “şimdi sen yap” yönergelerinin tümü üç denemede sırasıyla verilir. Model olunan eylemler “hop hop, pam pam pam” gibi eylemle ilişkili olmayan seslerle desteklenir. Yapılandırılmış taklit becerilerinin değerlendirilmesinde ve puanlanmasında kullanılan süreç, bir örnek eylem için Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Yapılandırılmış Taklit Becerileri Değerlendirme İşlemleri



Yapılandırılmış taklit işlemlerinde puanlama yapılırken sadece eylemin taklit edilmesine puan verilir. Çocuğun sadece sesletimleri taklit etmesi ve eylemi yapmaması durumunda puan verilmez. Değerlendirme sürecinde belirlenen nesnel ve nesnesiz eylemler, birbirleri ile karıştırılarak, rastgele bir sırada sunulur. Her bir nesnel eylem taklit işleminde çocuğun nesneyi incelemesine izin verilir. Gösterilen taklit eyleminin çocuk tarafından tam olarak yapılması durumunda 2, çocuğun taklit hareketini yapma girişiminde bulunması ya da benzer bir hareket yapması durumunda 1, çocuğun hiçbir girişimde bulunmaması ya da görevden farklı bir hareket yapması durumunda ise 0 puan verilir. Yapılandırılmış taklit işlemlerinde toplam 0-24 arasında puan alınmaktadır.

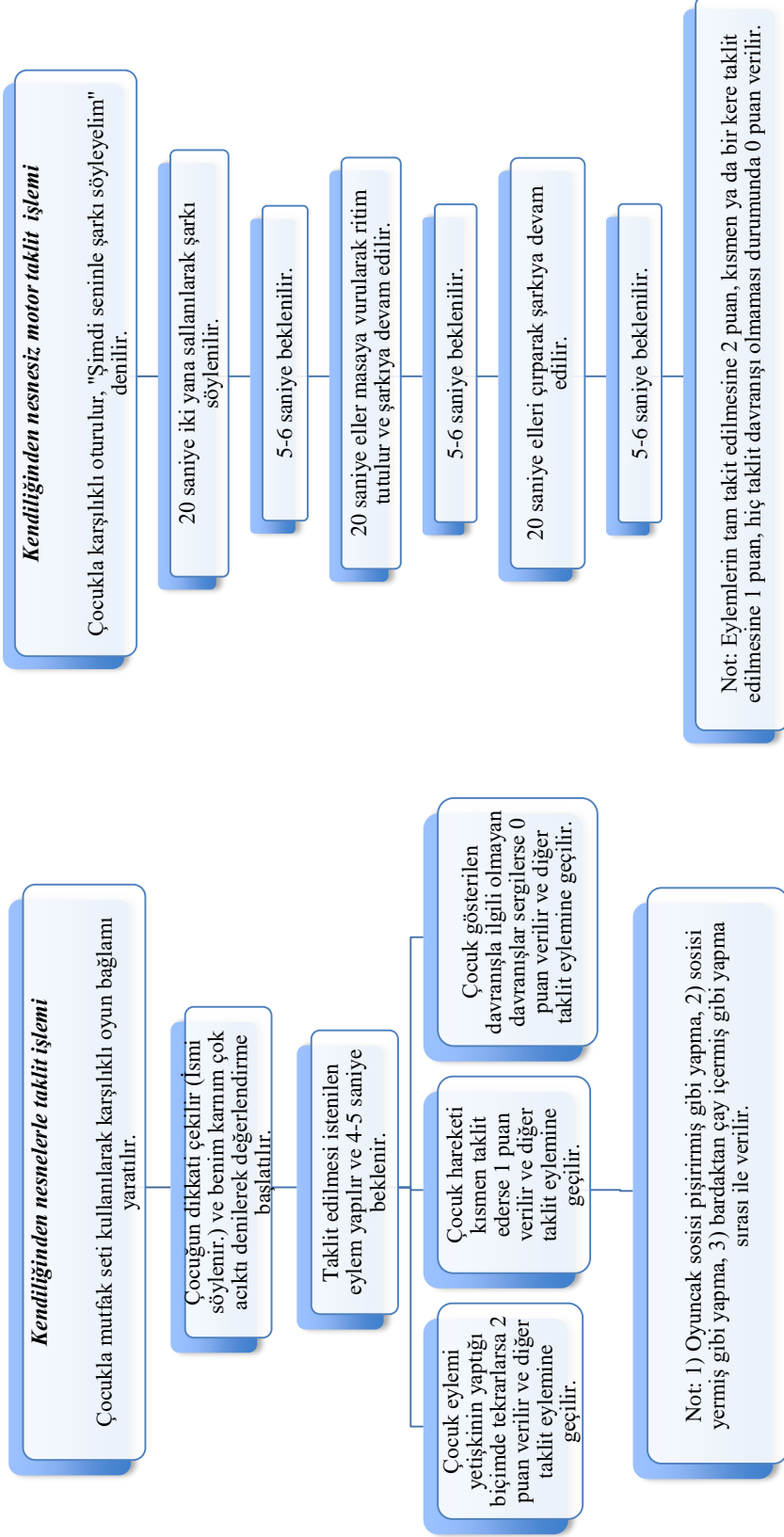
Kendiliğinden Taklit İşlemleri: Bu işlemler karşılıklı oyun içinde desenlenmiştir. Değerlendirme işleminde nesnel ve nesnesiz kendiliğinden eylem taklit davranışları değerlendirilmektedir. Kendiliğinden taklit işlemleri davranış kodlama anahtarı Ek D’de verilmiştir. Nesnel eylem taklit değerlendirme işlemi, oyun değerlendirmesinin ardından üç dakikalık etkileşimli oyun oturumunda gerçekleştirilmiştir.

Nesnel ve kendiliğinden taklit davranışlarının değerlendirilmesinde ortamda oyuncak mutfak setinden ocak, iki tane tava, iki tane sos, iki tane bardak, çay kaşığı ve oyuncak bebek bulunur. Çocukla karşılıklı oynanırken “Benim karnım çok acıktı” denir ve işlemlerin uygulanmasına başlanır. Oyun içinde (1) oyuncak sosu pişirmiş gibi yapma, (2) oyuncak sosu yemiş gibi yapma ve (3) bardaktan çay içmiş gibi yapma eylemleri yapılır ve her eylemden sonra 4-5 saniye çocuğun bu davranışları taklit etmesi beklenir.

Nesnesiz kendiliğinden taklit davranışlarını değerlendirme işleminde oyuncak mutfak malzemeleri ortamdaki kaldırılır. Değerlendirmeci, “Şimdi seninle şarkı söyleyelim” der ve “tin tin tini mini hanım” çocuk şarkısını söyleyerek iki yana sallanır. 20 saniye sallanma eylemi sürdürülür ve 5-6 saniye beklenir. El çırpılarak 20 saniye daha şarkı söylemeye devam edilir ve 5-6 saniye beklenir. Daha sonra değerlendirmeci ellerini masaya vurarak 20 saniye aynı şarkıyı söyler ve şarkıyı bitirip 5-6 saniye bekler. Nesnel ve nesnesiz kendiliğinden taklit becerilerinin değerlendirilmesinde ve puanlanmasında kullanılan süreç Şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 3

Kendiliğinden Taklit Becerileri Değerlendirme İşlemleri



Kendiliğinden taklit değerlendirme işleminde çocuğa eylemleri taklit etmesi için yönerge verilmez. Eylemlerin tam taklit edilmesine 2 puan, kısmen taklit edilmesine 1 puan, hiç taklit olmaması durumunda ise 0 puan verilir. Kendiliğinden taklit işlemlerinde toplam 0-12 arasında puan alınmaktadır. Tüm taklit işlemlerinden toplam 0-36 arası puan alınmaktadır.

2.3.2.3. Jest İşlemleri

Jestlerin değerlendirilmesinde Iverson ve Thal'ın (1998) jest sınıflandırması temel alınmış ve araştırmada gösterici jestler ile sembolik jestler olmak üzere iki tür jest değerlendirilmiştir. Gösterici jestlerin değerlendirilmesi için geliştirilen işlemlerde ise Bates ve diğerlerinin (1975) sınıflaması temel alınarak işlevlerine göre isteme amaçlı ve yorumlama amaçlı gösterici jestler için ayrı işlemler geliştirilmiştir. Dolayısı ile bu çalışmada isteme amaçlı gösterici jestlerin, yorumlama amaçlı gösterici jestlerin ve sembolik jestlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Jestlerin değerlendirilmesinde oyuncak bir bebek, oyuncak beşik, oyuncak mama sandalyesi, oyuncak ocak, kaşık, tabak, tava, oyuncak köpekler, şeffaf bir poşet, şeffaf bir kavanoz, renkli ışıklı, müzikli ve hareketli bir robot, oyuncak bir penguen kullanılmıştır. Jest işlemlerine ilişkin davranış kodlama anahtarı Ek E'de verilmiştir. Aşağıda değerlendirilen jest türü ve geliştirilen işlemler açıklanmaktadır.

İsteme Amaçlı Gösterici Jestler: İsteme amaçlı gösterici jestlerin değerlendirilmesinde alanyazında kullanılan ulaşılama durumu yaratma ve rutini bozma stratejileri kullanılarak üç işlem oluşturulmuştur. İşlemlerin ilkinde, çocukla karşılıklı oturulurken oyuncak renkli köpeklerin olduğu şeffaf poşet çocuğun göreceği ama uzanamayacağı hizada tutulur ve coşkulu bir şekilde "Aa bak! Burada neler varmış?" denilerek poşet sallanır. 3-4 saniye beklenildikten sonra "Ne varmış?" denilerek tekrar poşet sallanır ve 10-15 saniye beklenir. Çocuk, uzanma, işaret etme, istemek için avuç açıp kapatma, avuç açarak uzanma, yetişkine bakarak başını sallama şeklinde isteme davranışında bulunursa oyuncak poşet çocuğa verilir, açılır ve köpeklerden birisi ile oynamasına izin verilir.

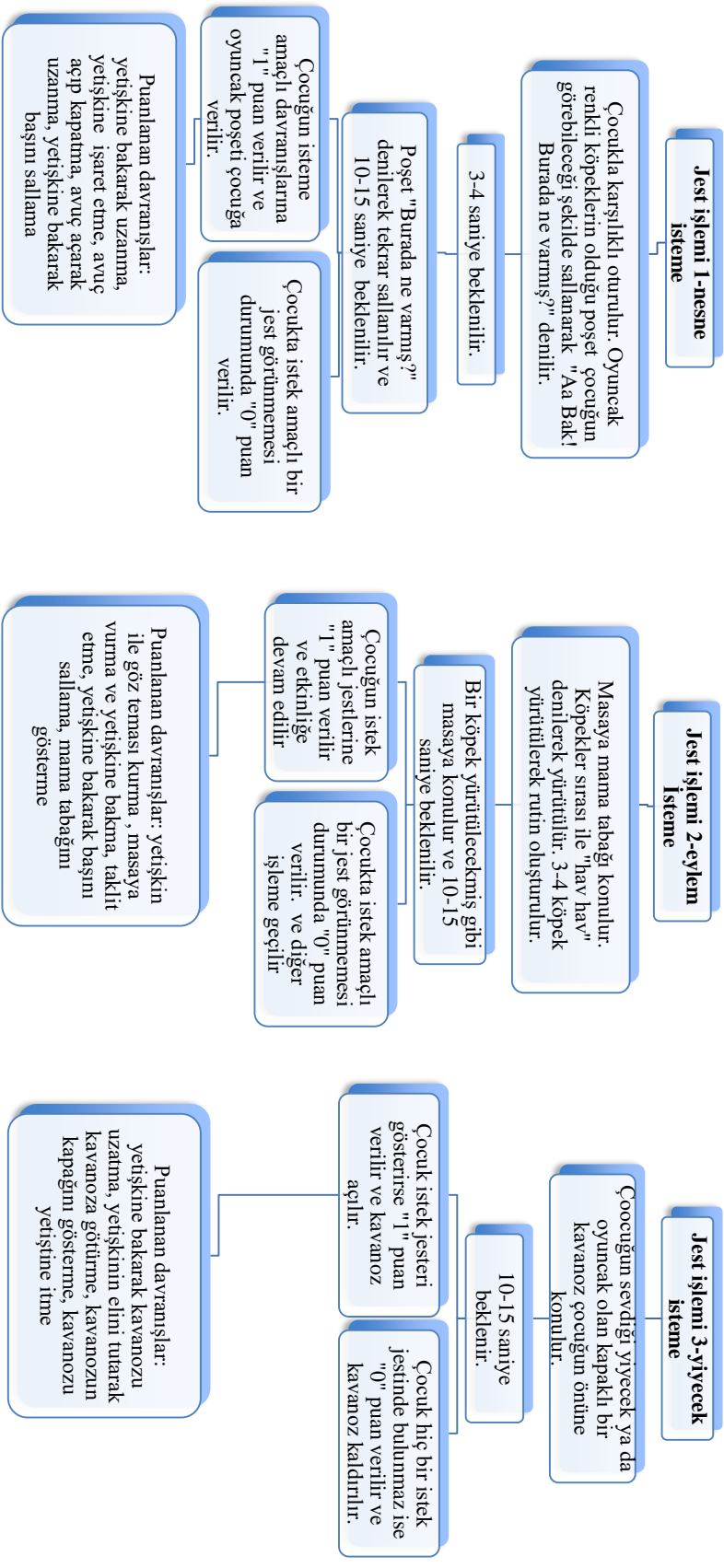
İkinci değerlendirme işleminde oyuncak köpeklerin olduğu poşet açılır ve mama tabakları çocuğun önüne konur. Çocuğa "Burada köpekler var. Bunlar da mama tabakları ve kemikler. Köpekler acıkmış. Şimdi yemek yiyecekler." denildikten sonra oyuncak köpekler

yürütülerek ve “hav hav hav” sesleri çıkarılarak oyuncak mama ve su kaplarının etrafına konur. Üç dört oyuncak köpek ile rutin oluşturmak için aynı işlem tekrarlanır. Rutin oluşturulduktan sonra bir oyuncak köpek yürütülecekmiş gibi masaya konur ve 10-15 saniye beklenir. Çocuğun değerlendirmeci ile göz teması kurarak ya da kurmadan yetişkinin devam etmesini istediğini belirten bir eylemde (yetişkinine bakarak kafasını sallama, mama tabağını gösterme, yetişkini taklit etme) bulunması üzerine eyleme devam edilir.

Üçüncü değerlendirme işlemi için çocuğun sevdiği bir yiyecek ya da oyuncak değerlendirme öncesi öğretmene sorulmuş ve şeffaf kapaklı bir kavanoz içine konulmuştur. Değerlendirme sırasında bu yiyecek ya da oyuncak kapaklı materyal kavanoz içinden çıkarılır ve yiyecek ise çocuğun yemesine izin verilir, oyuncak ise çocuğa gösterilir. Daha sonra kavanoz kapağı sıkıca kapatılarak çocukla değerlendirmeci arasına çocuğun ulaşabileceği bir yere konur ve 10-15 saniye çocuğun tepkisi beklenir. Çocuğun yetişkinine bakarak kavanozu uzatması, yetişkinin elini tutarak kavanozun kapağına götürmesi, kavanozun kapağını yetişkinine göstermesi, kavanozu yetişkinine doğru iterek açmasını istemesi puanlanır ve ardından yetişkin kavanozu açarak çocuğa istediği yiyeceği verir. İsteme amaçlı gösterici jestlere ilişkin işlemlerde toplam 0-3 puan arası puan alınmaktadır. İsteme amaçlı gösterici jestlerin değerlendirilmesinde ve puanlanmasında kullanılan süreç Şekil 4’de verilmiştir.

Yorumlama Amaçlı Gösterici Jestler: Yorumlama amaçlı jestlerinin değerlendirilmesi amacıyla alanyazında kullanılan şaşırtıcı nesne sunumu, eksik parça sunumu ve uyuşmayan parça sunumu stratejileri kullanılarak üç işlem geliştirilmiştir. Geliştirilen ilk işlemde, çocukla karşılıklı oyun oynanırken sesli, ışıklı, hareket eden bir robotun, çocuğun ulaşamayacağı fakat görebileceği bir yerde ortam içine girmesi sağlanır. Çocuğun ilk tepkisi kaydedilir ve nesneye yönelik bir yorum jesti kullanması puanlanır. 10-15 saniye robotun çalışmasının ardından, çocuğun robotu istemesi durumunda, oynaması için robot çocuğa verilir. Çocuğun nesneye, ardından yetişkinine ve tekrar nesneye bakması, robotu göstermesi, yetişkinine bakarak göstermesi, yetişkinine ve ardından robota bakarak gülmesi yorumlama jesti olarak puanlanır.

Şekil 4 İsteme Amaçlı Gösterici Jestleri Değerlendirme İşlemleri

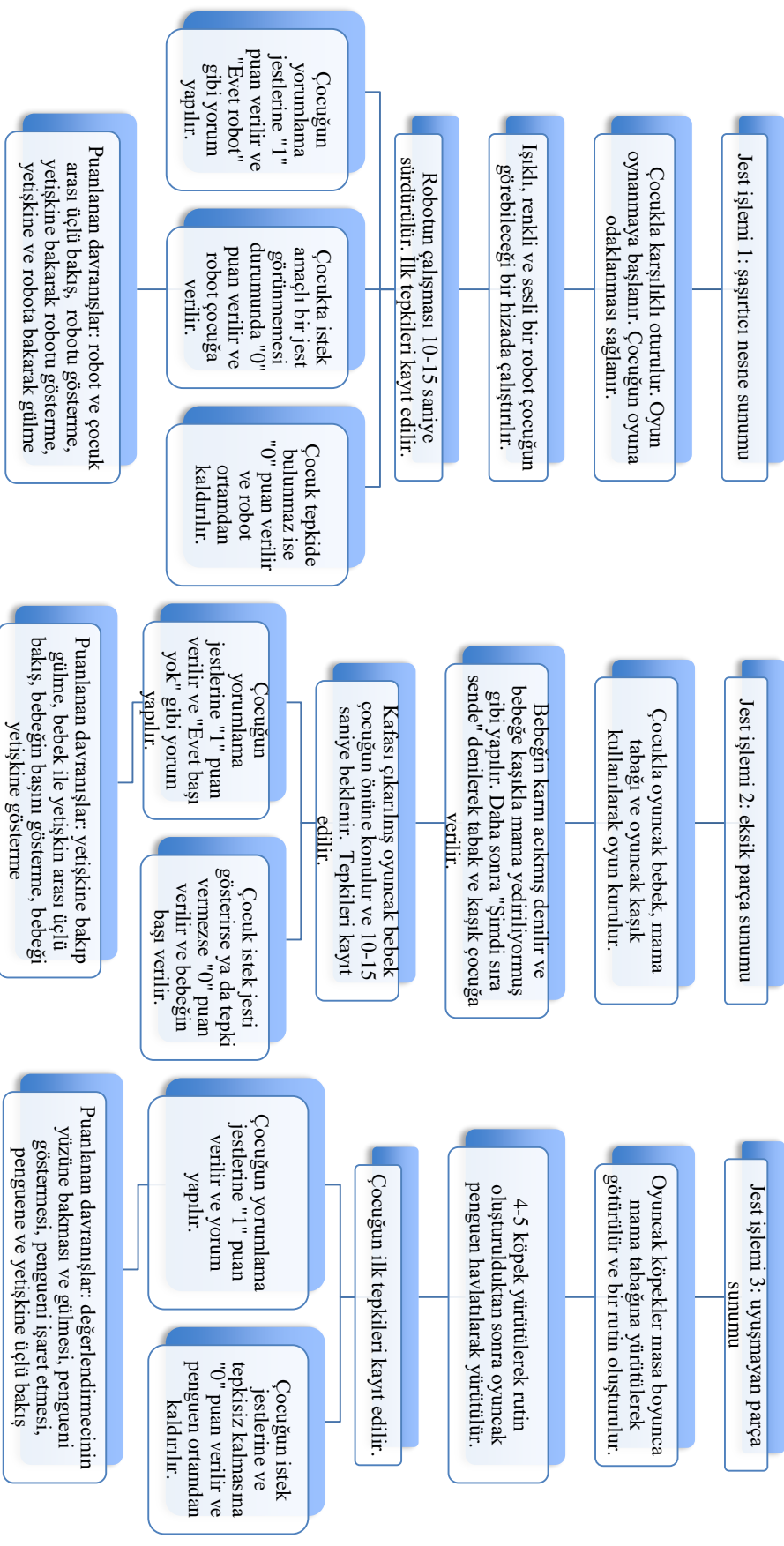


Yorumlama jestlerine yönelik geliştirilen ikinci işlemde oyuncak bebekle oyun kurulmuş ve oyun sırasında oyuncak bebek beşikten kaldırılmıştır. Çocuğa bebek gösterilerek “Bebek uyanmış, karnı çok acıkmış” denilerek oyuncak bebek mama sandalyesine oturtulur. Çocuğun görebileceği biçimde mama tabağından kaşıkla bebeğe mama yediriyormuş gibi yapılır. Çocuğa “Hadi sende mama hazırla” denilerek kaşık ve mama tabağı verilir, bu sırada çocuk görmeden bebeğin başı çıkarılır ve mama sandalyesine oturtulur. Tekrar “Hadi sen de bebeğe mama yedir” denir. Çocuğun yetişkine bakıp gülmesi, bebeğe bakıp yetişkine ve ardından bebeğe bakması, yetişkine, bebeğe ve ardından tekrar yetişkine bakması, bebeğin başını göstermesi, bebeği yetişkine göstermesi puanlanır.

Yorumlama jestlerine yönelik son işlem, istek jestlerine yönelik köpek ve mama tabağı işleminin ardından gerçekleştirilmiştir. Köpekler sıra ile “hav hav” sesleri çıkartılıp yürütülerek mama tabağına götürülür ve rutin oluşturulur. Rutin halinde en az dört köpek yürütüldükten sonra, köpeklerden daha büyük oyuncak bir siyah-beyaz renkli penguen “hav hav” sesi çıkarılarak yürütülür. Çocuğun ilk tepkileri kaydedilir. Çocuğun değerlendirmecinin yüzüne bakması ve gülmesi, pengueni göstermesi, pengueni işaret etmesi, pengüene ve yetişkine koordineli bakması tepkileri puanlanır. Çocuk belirtilen tepkileri verir ise “Evet yanlış olmuş.”, “Ay! Bunun burada ne işi var?” gibi doğal bir tepki verilir ve köpeklerle 10-15 saniye oynamasına izin verilir. Yorumlama amaçlı gösterici jestlerde toplam 0-3 arası puan alınmaktadır. Yorumlama jestlerinin değerlendirilmesinde kullanılan işlemlere ilişkin süreç Şekil 5’de verilmiştir.

Sembolik Jestler: Sembolik jestlerin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen işlemlerde, jestlerin çıkması için uygun bağlam oluşturulmasına dayalı üç işlem geliştirilmiştir. İlk işlemde oyuncak bebek için çocuğa “Bebek yorulmuş, şimdi uyuyacakmış” denilerek oyuncak bebek beşiğe yatırılır. Beşik ve bebek çocuğa dönük, çocuğun görebileceği bir hizada yerleştirilir. Değerlendirmeci tarafından “eee eee” denilerek bebek pıspışlanır ve “Bebek uyudu” denir. Daha sonra çocuğa bakılarak ve ismi ile seslenilerek dikkati çekilir ve fısıldayarak “Bebek ne yapıyor göstere” denir. Çocuğun yanıt vermemesi durumunda fısıldayarak “Bebek nasıl uyuyor göstere” denir. Çocuğun yatma veya uyuma hareketi yapması puanlanır.

Şekil 5 Yorumlama Amaçlı Gösterici Jestleri Değerlendirme İşlemleri



Sembolik jestlere yönelik geliştirilen ikinci işlemde oyuncak bebek beşikten kaldırılarak “Bebek uyanmış ve karnı çok acıkmış” denir. Hadi yemek yapalım denilerek ocak, tava ve kaşıkla yemek pişiriyormuş gibi yapılır. Daha sonra bebeğin eli ocağa değdirilerek “Ay bebeğin eli yandı! Bebek ağlıyor. Nasıl ağlıyor gösterebiliriz” denilir ve 3-4 saniye beklenir. Tepki alınmaması durumunda “Bebek nasıl ağlıyor göster” denerek beklenir. Çocuğun gözlerini kapatması, kollarının üstüne masaya yatması puanlanır. İşlemin ardından bebek sandalyeye oturtulur ve çocukla birlikte bebeğe mama yedirilir.

Sembolik jestlere yönelik son işlemde bebek oyuncak mama sandalyesinden kaldırılır, bebeğin yüzü çocuğa çevrilerek ve havaya kaldırılarak “Bebek doymuş, artık okula gidecekmiş. Bay bay (çocuğun ismi)” denir. 3-4 saniye bekledikten sonra tekrar “Bay bay (çocuğun ismi) hoşça kal” denir. Çocuğun el sallaması puanlanır. Sembolik jestlerde toplam 0-3 arası puan alınmaktadır. Sembolik jestlerin değerlendirilmesinde ve puanlanmasında kullanılan süreç Şekil 6’da verilmiştir.

Jest değerlendirme işlemleri; üç isteme amaçlı gösterici, üç yorumlama jesti ve üç sembolik jest olmak üzere toplam 9 işlemden oluşturulmuştur. Her bir işlem için hedeflenen jestin çıkma durumunda 1 puan, çıkmama durumunda ise 0 puan verilmektedir. Tüm jestler için toplam 0-9 arası puan alınmaktadır. İşlemler kullanılan materyallere göre sıralı olarak sunulmuştur. Değerlendirme sürecinde işlemlerin sıralanışı aşağıda verilmektedir:

1. İsteme amaçlı gösterici jest: şeffaf poşete konulmuş renkli köpeklerin çocuğun ulaşamayacağı yere kaldırılarak çocuğa gösterilmesi
2. İsteme amaçlı gösterici jest: köpekler rutin halinde sesler çıkarılarak yürütülürken, bir köpeğin yürümesinin yarıda kesilmesi ve beklenilmesi
3. Yorumlama amaçlı gösterici jest: köpekler bir rutin halinde yürütülürken, aralarında bir penguenin köpek sesi çıkarılarak yürütülmesi
4. Sembolik jest: bebeğin uyutulması ve çocuğa bebeğin nasıl uyuduğunun sorulması
5. Sembolik jest: bebeğin elinin yanması ve çocuğa bebeğin nasıl ağladığının sorulması
6. Yorumlama amaçlı gösterici jest: çocuktan bebeğe mama yedirmesinin istenmesi ve ardından çocuğa başı çıkarılmış bebek verilmesi

7. Sembolik jest: bebeğin çocuğa veda etmesi ve bu sırada çocuğa bay bay, hoşça kal demesi
8. İsteme amaçlı gösterici jest: çocuğun sevdiği bir yiyeceğin ya da nesnenin şeffaf kapalı bir kavanozda çocuğun önüne konulması
9. Yorumlama amaçlı gösterici jest: çocuk oyuna dalmışken çocuğun görebileceği yerde renkli ışıklı ve müzikli robotun çalıştırılması

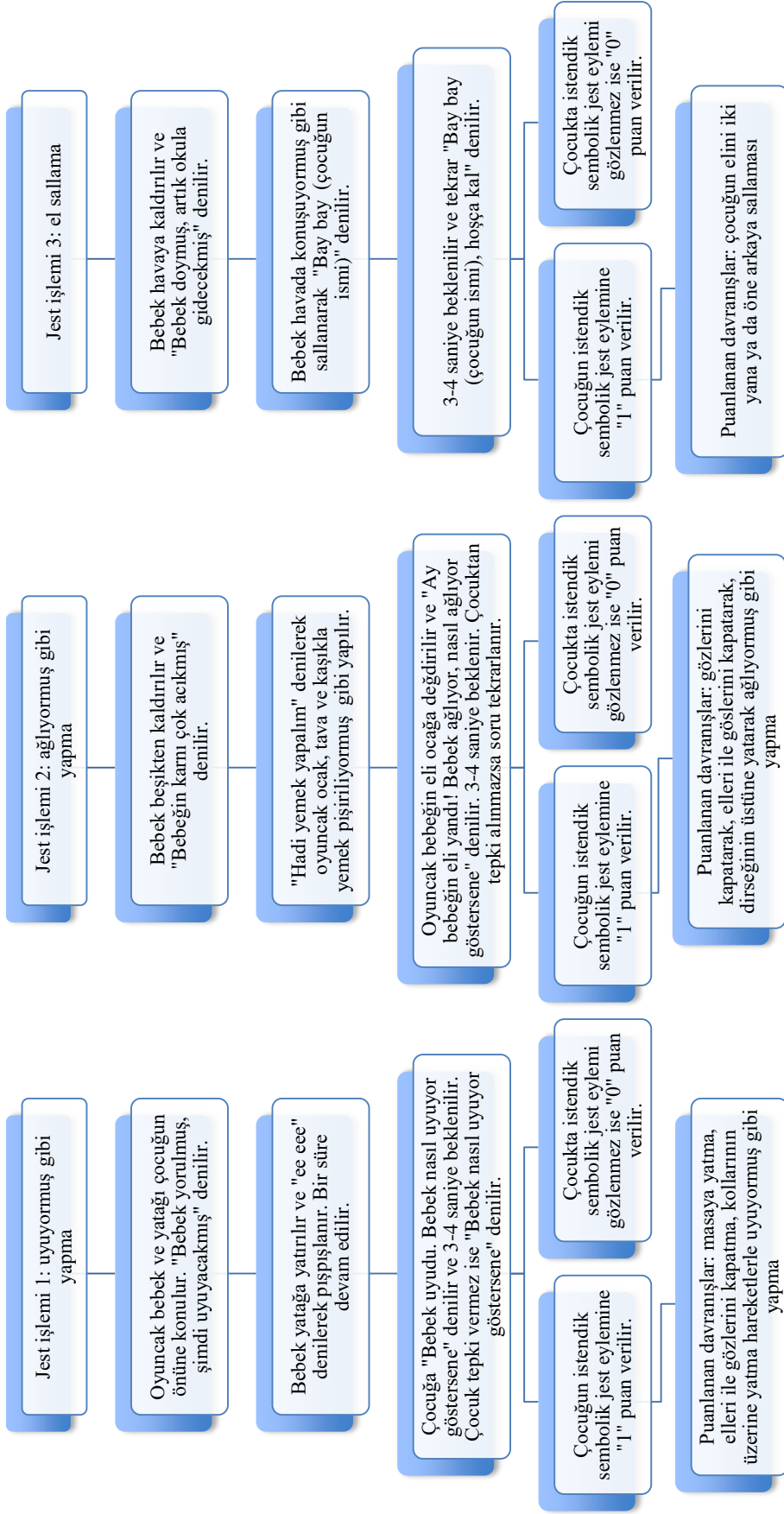
2.3.2.4. Ortak Dikkat Başlatma İşlemleri

Ortak dikkat başlatma becerilerini değerlendirme işlemi, Mundy ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen, Erken Sosyal İletişim Ölçeği ortak dikkat başlatma maddelerinden uyarlanmıştır. Ortak dikkat başlatma işlemlerine ilişkin davranış kodlama anahtarı Ek F’de verilmiştir. Bu çalışmada ortak dikkat başlatma davranışlarından; bakmanın nesne ve değerlendirmeci arasında koordineli değişimi, işaret ederek gösterme, nesneyi tutarak gösterme davranışları puanlanmaktadır.

Ortak dikkat başlatma becerilerinin değerlendirilmesinin ilk işleminde, üç kurmalı mekanik oyuncak (pilli ışıklı top, kurmalı davul çalan şirin ve kurmalı kaplumbağa) ve üç elle hareket ettirilen oyuncak (boncuklu araba, sıkmalı ördek, balon) sunulmuştur. Değerlendirmeci, çocukla karşılıklı otururken her bir materyali sırayla masada çocuğun ulaşamayacağı bir yerde hareket ettirir. Oyuncaklar en az 6 saniye ve çocuğun ilgisini kaybetmeyecek kadar çalıştırılır. Uygulamacı, oyuncak açıkken çocuğun ortak dikkat başlatması için çocuğu sessizce bekler. Çocuğun nesne ve değerlendirmeci arasında bakışın yönünü değiştirme davranışı gibi davranışlarda bulunması durumunda değerlendirmeci “Evet görüyorum” gibi doğal tepkiler verir. Çocuğun oyuncuğa ulaşmaya çalışması durumunda değerlendirmeci oyuncuğu çocuğun ulaşabileceği bir yere yerleştirir ve çocuğun oyuncakla 10 saniye oynamasına izin verir. Çocuk nesneye hiçbir tepkide bulunmaz ise oyuncak çocuğun ulaşabileceği bir yere konur ve çocuğun 10 saniye oyuncakla oynamasına izin verilir. Her bir nesne çocuğun önünde üç defa çalıştırılır.

Şekil 6

Sembolik Jestlere Yönelik Değerlendirme İşlemleri



Ortak dikkat başlatmanın balonla gerçekleştirilen işleminde, balon şişirilir ve çocuğun önünde ulaşamayacağı bir yerde tutulur. Balondan yavaşça hava çıkarılır ve hafif ses çıkarması için balonun ağzı hafifçe sıkılır. Arka arkaya üç dört defa ses çıkarıldıktan sonra balonun ağzı kapatılır ve hava çıkması engellenir. Bu işlem üç defa tekrarlanır. Bu işlem süresince balondan ses çıkarılan süreçte ve çıkan havayı durdurduktan sonra çocuğun verdiği tepkiler kodlanır.

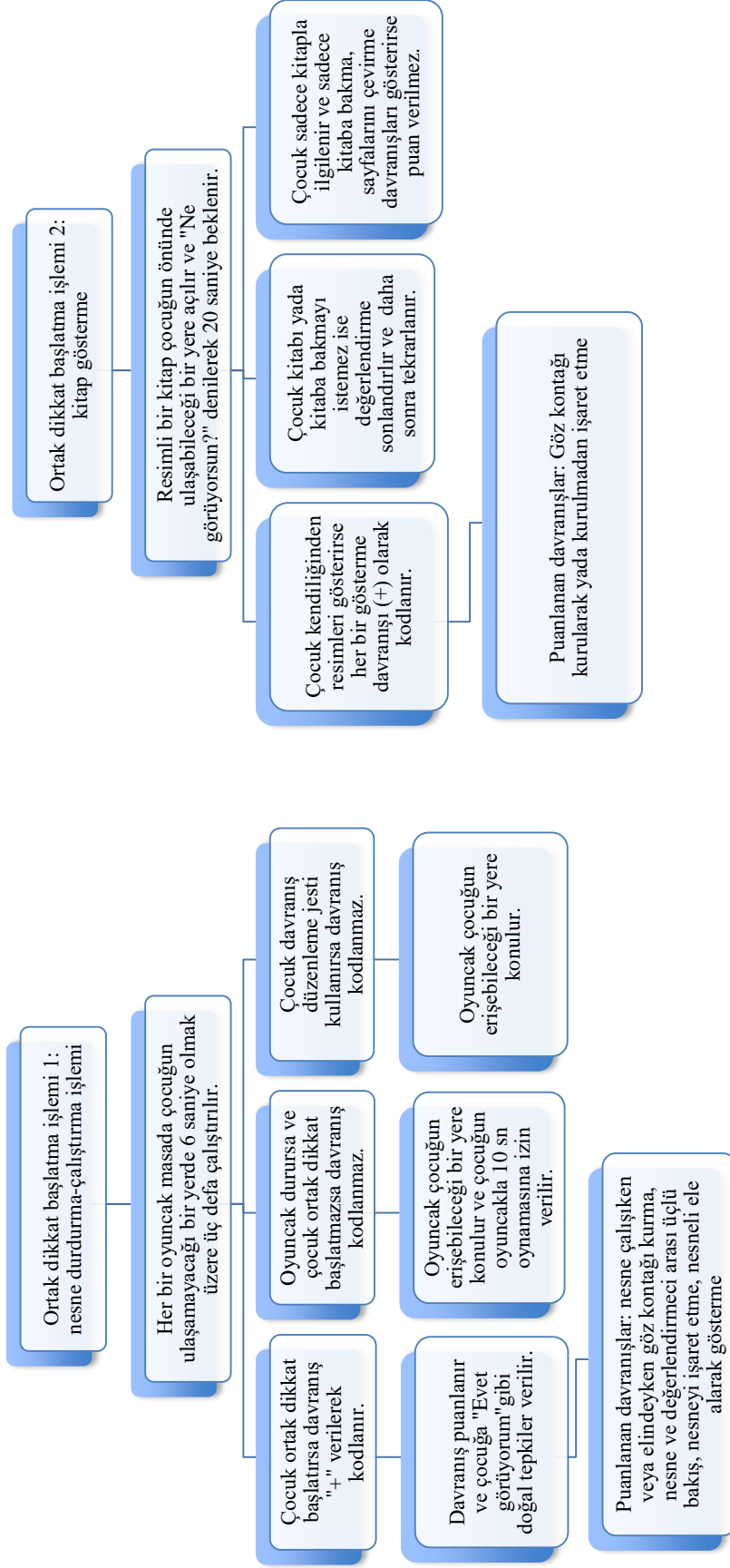
Ortak dikkat başlatma becerilerinin değerlendirilmesinde ikinci işlem kitap ile gerçekleştirilmiştir. Farklı nesne resimlerinin olduğu bir çocuk kitabı çocuğun ulaşabileceği bir alana açılarak ve çocuğa dönük olarak yerleştirilir. Değerlendirmeci çocuğa “Ne görüyorsun?” diye sorar ve çocuğun tepki vermesi için 20 saniye bekler. Çocuk kendiliğinden resimleri gösterirse değerlendirme “Evet, görüyorum” gibi doğal ve açık bir biçimde cevap verir. 20 saniyenin sonunda değerlendirme çocuğun gösterip göstermeme durumuna bakmaksızın kitaptaki resimleri göstermeye başlar. Ortak dikkat başlatmanın değerlendirilmesinde ve puanlanmasında kullanılan işlemlere ilişkin süreç Şekil 7’de verilmiştir.

Ortak dikkat başlatma becerilerini değerlendirme işlemleri süresince; çocuğun nesnelere dokunurken ya da manipüle ederken değerlendirme bakması, çocuğun nesne çalışırken önce nesneye ve daha sonra yetişkine bakması, çocuğun nesne çalışırken önce yetişkine daha sonra nesneye bakması, çocuğun nesne ve yetişkin arası üçlü bakışı, çocuğun işaret parmağı ile resimleri göstermesi, çocuğun nesneyi eline alarak gösterme davranışları ortak dikkat başlatma olarak kodlanır. Ortak dikkat başlatma işlemlerinde denemelerde ortaya çıkan tüm ortak dikkat başlatma davranışlarının sayısı puan olarak alınmaktadır. Dolayısı ile belirli bir puan aralığı bulunmamaktadır.

2.3.2.5. *Oyun İşlemi*

Oyun değerlendirme işleminde, çocukların sembolik oyunun gelişim aşamalarına göre oyun oynama düzeyleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme sistemi geliştirilirken McCune’nin (1995) kullandığı sembolik oyun hiyerarşisi temel alınmış, bununla birlikte bu hiyerarşiye nesne manipülasyonu için yeni bir aşama eklenmiştir.

Şekil 7
Ortak Dikkat Başlatma Değerlendirme İşlemleri



Oyun değerlendirme işleminde, değerlendirmeci ve değerlendirilen çocuk karşılıklı yerde veya masada oturmuşlar ve çocuğa iki farklı oyuncak seti sunulmuştur. 11 dakika sürecek serbest oyun işlemi videoteybe kayıt edilmiştir. Oyun değerlendirme işleminde iki oyuncak seti oluşturulmuş ve bu setlere göre iki ayrı değerlendirme işlemi yapılmıştır. Oyun değerlendirme işlemi davranış kodlama anahtarı Ek G' de verilmiştir.

Oyun İşleminde Kullanılan Araçlar:

- Oyuncak mutfak seti: oyuncak bebek, çaydanlık, oyuncak mutfak ocağı, oyuncak tava, tabak, kaşık, çatal, bardak, şekerlik, sosis, mısır, muz ve havuç
- Oyuncak doktor seti: oyuncak bebek, stetoskop, iğne, şurup, ateş ölçer, sargı bezi, makas, pens ve yatak

Oyun değerlendirmesinin ilk aşamasında çocukla karşılıklı oturulur ve çocuğa oyuncak mutfak seti sunulur. Setin oyuncakları çocuğun önüne konularak bir süre beklenir, çocuğun davranışlarına minimum düzeyde, ipucu içermeyen ve yönlendirici olmayan tepkiler verilir. Çocuğa oyun kurması ve oynaması için 4 dakika süre verilir. Bu süre içinde sadece “Aa! Burada neler varmış?” denir ve çocuğun sorduğu nesnelere ismi söylenir. Bunun dışında çocuğa her hangi bir yönerge verilmez ve yönlendirme yapılmaz. Oyuncak mutfak seti ile çocuğa verilen dört dakikanın dolmasının ardından, çocukla karşılıklı oyun kurulur ve 3 dakika süren karşılıklı oyun etkinliğinde kendiliğinden taklit işlemleri uygulanır. Karşılıklı oyun oturumunun bitirilmesinin ardından ortamdaki oyuncaklar toplanır ve oyuncak doktor seti sunulur. Oyuncak doktor seti ile mutfak seti ile olan aynı işlem tekrarlanır.

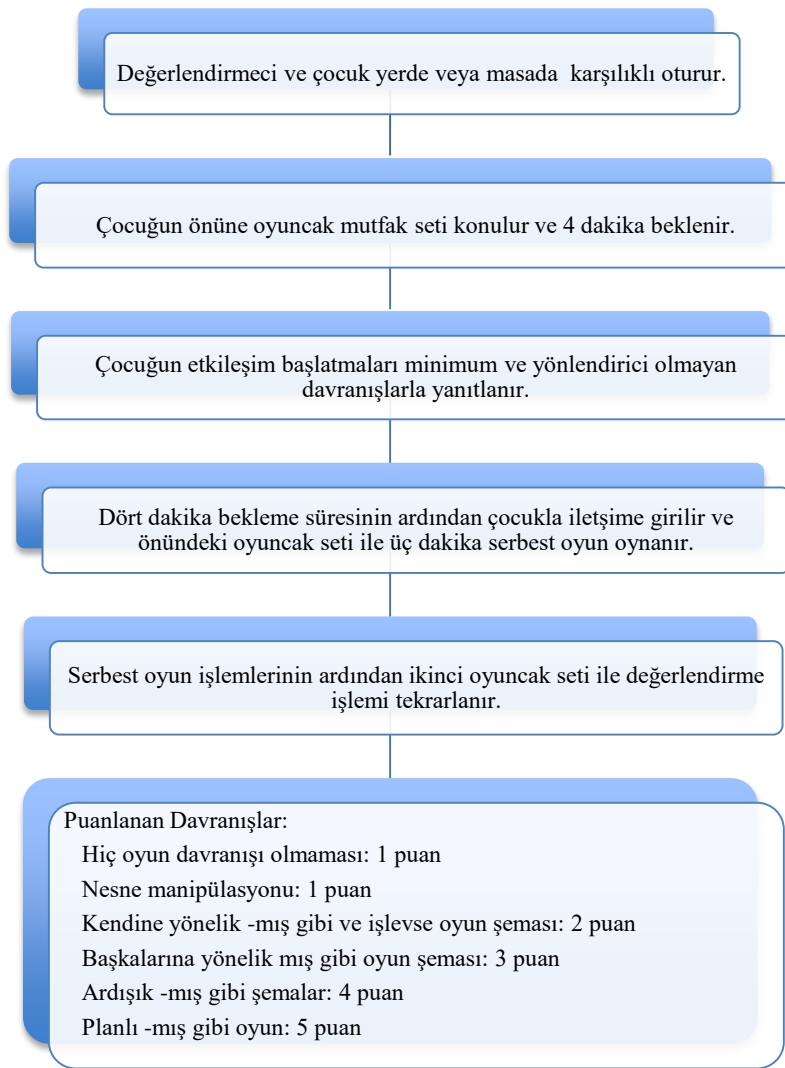
Videoteyp analizinde oyun davranışları sembolik oyunun gelişimsel sırasına göre kodlanır. Aşağıda bu kodlara ve verilen puanlara ilişkin bilgi verilmektedir.

- Hiç oyun davranışı olmaması: 0 puan
- Çocuğun nesnelere manipüle etmesi: 1 puan
- Çocuğun bardağı ağzına götürmesi gibi sembol öncesi işlevsel oyun şemaları göstermesi ve yeme içme gibi kendisi ile etkinliklerde –miş gibi eylemler yapması: 2 puan
- Çocuğun diğerlerinden gördüğü etkinlikleri taklit ederek ve oyunda başkalarını oyuncu olarak kullanarak tek şemalı oyunlar oynaması: 3 puan

- Tek bir şemayı birden fazla kişi ile gerçekleştirmesine ya da birden fazla şemayı ardışık olarak tek bir kişi/oyuncak ile gerçekleştirmesi: 4 puan
- Çocuğun plan yaparak-mış gibi oyun oynaması: 5 puan

Her iki oyun oturumu için ayrı puanlama yapılmış ve toplam puan alınmıştır. Oyun işleminden toplam 0-10 arası puan alınmaktadır. Oyun becerilerinin değerlendirilmesinde ve puanlanmasında kullanılan işlemlere ilişkin süreç Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8
Oyun Becerilerine Yönelik Değerlendirme İşlemleri



2.3.2.6. Dil Örneği

Bu araştırmada OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla çocuklardan sohbet bağlamında dil örnekleri alınmıştır. Dil örneği analizi, ifade edici dil performansını her düzeyde değerlendiren bir yöntemdir. Betimleyici bir yaklaşım içinde yer alan dil örneği analizinin, çocuğun dil özelliklerini bir bütün olarak en iyi gösteren yol olduğu kabul edilmektedir (Acarlar, 2002). Değerlendirmenin amacına göre dil örneği analizinden elde edilen sözce uzunluğu, sözcük dağarcığının genişliği gibi bazı nicel ölçümler, dilin farklı bileşenlerine ilişkin özellikler hakkında ayrıntılı bilgi alınmasını sağlamaktadır (Acarlar, 2005). Bu araştırmada, katılımcı çocuklardan alınan dil örneklerinin analizi yapılarak, dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenlerine ilişkin genel ölçümler elde edilmiştir.

Dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenine ilişkin eylemsi oranı ve Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) puanları kullanılmıştır. Eylemsi oranı, katılımcı çocuğun eylemsi kullanarak kurduğu sözcelerin toplam tam ve anlaşılır sözcelere bölünmesi ve sonucun 100 ile çarpılması ile elde edilmiştir. Eylemsi oranı çocuğun sözdizimi karmaşıklığına bakılması amacıyla hesaplanmıştır. Türkçe'de karmaşık cümlelerin içinde en az bir yan cümlecik ve bir ana cümle olan dilbilgisel yapılar olması nedeni ile (Turan, 2012), eylemsi oranı içeren sözce sayısının tam ve anlaşılır toplam sözce sayısına oranı alınarak, sohbede ne oranda karmaşık sözce kullandığının belirlenmesi hedeflenmiştir. OSU dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenine ilişkin gelişimsel bir ölçümdür ve dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesi ile hesaplanmaktadır (Acarlar, 2005).

Yapılan araştırmada dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçümlerden olan Farklı Sözcük Sayısına (FSÖZS) bakılmıştır. Gelişimsel bir ölçüm olan FSÖZS, belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanmasıyla bulunmaktadır (Acarlar, 2005). FSÖZ ile katılımcı çocukların sözcük dağarcığı genişliğine ilişkin ölçüm alınması hedeflenmiştir. Bu araştırmada anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçümlerden yalnızca sözcük dağarcığı genişliği değişken olarak ele alınmıştır.

Dilin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin olarak ise dil örneğindeki uygun olmayan cevap sayısına (UOC) ve sohbede sıra alma oranına bakılmıştır. Sohbede sıra alma oranı, dil örneği içinde yetişkinin sorduğu sorulara çocuğun yanıt verme oranı temel alınarak

hesaplanmıştır. UOC hesaplamasında, dil örneği içinde, çocuğun sohbet bağlamı ile ilişkili olmayan sözceleri kodlanmıştır.

Dil örneği analizinin temel aşamaları; çocuktan konuşma örneğinin alınması, bu örneğin çevriyazıya dönüştürülmesi, çocuğun çeşitli dil özelliklerinin analizi ve analizin yorumlanmasıdır (Acarlar, 2002). Bu araştırma kapsamında dil örneklerinin alınması, çevriyazıya dönüştürülmesi ve analizi konularındaki bilgiler izleyen bölümde açıklanmaktadır.

I. Dil Örneği Alınması

Araştırmada her bir çocuktan 18-20 dakikalık dil örneği alınmıştır. Dil örnekleri, çocukların tanıdıkları bir bağlam olan sınıf ortamında alınmıştır. Dil örneklerinin değerlendirilmesinin ikinci oturumunda alınmasına özen gösterilmiştir. Dolayısıyla çocukların araştırmacıya alışmaları sağlanmıştır.

Dil örnekleri ses kayıt cihazı ve kamera ile kayıt edilmiştir. Kayıt başlatılmadan önce çocuk, ortam ve materyaller hazırlanmıştır. Değerlendirmeden önce çocuğa ses kayıt cihazı tanıtılmış ve ilgilenen çocukların cihazı incelemesine izin verilmiştir. Ses kayıt cihazı açılmadan önce çocuğun uygulamacıya alışması için kısaca sohbet edilmiştir. Ses kayıt cihazı açıldıktan sonra çocuğun ismi tekrar söylenmiş ve çocuğun ilgilendiği konu üzerinden sohbet edilmiştir. Sohbet sırasında kayıta anlaşılmayacağı düşünülen yerler uygulamacı tarafından tekrarlanmıştır.

Dil örneği alınırken çocuğun ilgilendiği etkinlik ve konu üzerine sohbet başlatılmıştır. Çocukların seçtikleri oyuncaklarla oyun oynanarak ya da kitap üzerindeki seçtikleri resimlere bakarak sohbet edilmiştir. Kullanılan kitapların yazıları önceden kapatılmıştır. Oyuncakla oynamak isteyen çocukların, gösterilen oyuncak setleri arasından seçim yapması istenmiştir. Bu oyuncak setleri oyun değerlendirmesinde kullanılan mutfak seti ve doktor seti ile jestlerin değerlendirmesinde kullanılan oyuncak köpekler, robot ve bebek-beşik setinden oluşturulmuştur. Bazı çocuklardan dil örneği alınırken, sınıflarında özellikle oynamak istedikleri oyuncaklar olması durumunda, istedikleri oyuncakla oynanmıştır. Çocuğun seçtiği oyuncak seti ile oyun oynanırken çocuğun sıkılması ya da etkileşimi sonlandırması durumunda oyuncaklar kaldırılmış ve kitaplarla sohbete geçilmiştir. Çocuk oyun sırasında sohbete de katılıp oynamaya devam

ettiğinde dil örneği süresince oynama ve sohbet etme sürdürülmüştür. Dil örneği süresince yapılan sohbet çocuğun oynadığı oyun bağlamına göre değişmiştir ve farklı konularda sohbet konusu çeşitlendirilmiştir. Dil örneği alınırken çocuğun konuşması bitene kadar beklenmiş, çocuk ilgi ile dinlenmiş, çocuğun açtığı konulara karşılık verilmiş ve açtığı sohbet konuları sürdürülmüştür. Çocuğa açık uçlu sorular sormaya özen gösterilmiş ve çocuğun gelişim düzeyine uygun sözel ifadeler kullanılmıştır. Çocuğun kendi yaşantısı ile ilgili sorular sorulmuş ve uygulamacının kendi yaşantıları ile ilgili örnekler verilmiştir. Çocuğun sohbet etmek istememesi, reddetmesi, dil örneği alınmasını engelleyecek ölçüde problem davranış göstermesi durumunda değerlendirme sonlandırılmış ve farklı bir oturumda tekrar dil örneği alınmıştır.

II. Dil Örneğinin Çevriyazıya Dönüştürülmesi

Alınan dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi, araştırmacı tarafından Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) bilgisayar programının araştırma sürümü (Research V9) (Acarlar, Miller ve Johnston, 2006) kullanılarak yapılmıştır. Çevriyazılarda araştırmacının ve katılımcı çocuğun tüm söyledikleri söylendiği şekilde yazılmıştır.

Çevriyazı yapılırken, sözcelerin ayrılması ve kodlamaların yapılmasında, SALT çevriyazı uzlaşımalarında yer alan özellikler dikkate alınmıştır. Dil örnekleri analiz edilirken bağımlı ve bağımsız biçimbirimler / işareti kullanılarak ayrılmıştır. Uygulamacı ve katılımcı çocuğun iç içe geçen konuşmaları < > işareti içine alınmıştır. Konuşmacının sözcisini tamamlamadan yarıda bırakması > işaretiyle, sözcenin diğer konuşmacı tarafından kesilmesi ise ^ işareti ile kodlanmıştır. Anlaşılır olmayan sözcük ya da hece X işaretiyle, anlaşılır olmayan sözcükler XXX işareti ile kodlanmıştır. Çocuğun sohbet bağlamına uygun olmayan cevapları [UOC] ve evet hayır sorularına verdiği tek sözcüklü cevapları [T] ile kodlanmıştır. Dil örneği analizleri tam ve anlaşılır sözcükler için yapılmış; yarı bırakılan, yarıda kesilen ve anlaşılır olmayan sözcük ya da hece içeren ve [T] kodlamasını içeren sözcükler analiz dışı bırakılmıştır.

III. Dil Örneğinden Alınan Nicel Ölçümler

Analiz için araştırmaya katılan çocuklardan 18-20 dakikalık sohbete dayalı dil örneği alınmış, analiz öncesinde dil örnekleri 15 dakikada kesilmiştir. Analizler dil

örneklerinin bu 15 dakikalık süresi için yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerden bazıları SALT programı ile otomatik olarak, bazıları ise araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Dilin bileşenlerine ilişkin ölçümler ve hesaplama işlemlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

a) OSU: 15 dakikalık dil örneğinde tam ve anlaşılır sözcelerdeki biçimbirimlerin sayısının toplam tam ve anlaşılır sözcce sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. OSU hesaplaması SALT programı ile yapılmıştır.

b) Eylemsi oranı: Dil örneğindeki eylemsi kullanılarak oluşturulan tam ve anlaşılır sözcelerin sayısının, toplam tam ve anlaşılır sözcce sayısına bölünmesi ve sonucun 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır. Eylemsi oranının hesaplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

c) Sohbet sıra alma: Dil örneğinde yetişkinin sorduğu sorular için çocuğun yanıtlama yüzdesi alınmıştır. Sohbet sıra alma oranı SALT programı ile hesaplanmıştır.

d) UOC: Sohbet içinde çocuğun sohbetin bağlamına uygun olmayan sözceleri ve bağlama uygun olmayan ekolali içeren sözcelerinin sayısı hesaplanmıştır. UOC sayısı SALT programı ile belirlenmiştir.

e) FSÖZS: 15 dakikalık dil örneğinde kullanılan farklı sözcük köklerinin sayısı hesaplanmıştır. FSÖZS SALT programı kullanılarak belirlenmiştir.

2.3.3. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada söz-öncesi sosyal iletişim becerileri puanlamaları ve dil örneklerinden elde edilen ölçümler için gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır.

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerine ilişkin güvenirliliğin incelenmesi aşamasında katılımcı her grubu içerecek biçimde çocukların sayısının %30'u alınmış (n=21) ve bu çocukların video kayıtları ile gözlemciler arası güvenirlilik çalışması yapılmıştır. İkinci araştırmacı tarafından ortak dikkat başlatma, taklit, jest ve oyun davranışları, davranış kodlama anahtarı kullanılarak tekrar puanlanmıştır. İki bağımsız araştırmacının gözlemleri arası güvenirlilik SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda;

- a. Taklit puanları gözlemciler arası güvenirligi: ICC= 0.99 (0.98, 0.99)
- b. Jest puanları gözlemciler arası güvenirligi: ICC=0.95 (0.88, 0.98)
- c. Oyun puanları gözlemciler arası güvenirligi: ICC =0.96 (0.92, 0.98)
- d. Ortak dikkat başlatma puanları gözlemciler arası güvenirligi ICC=94.8 (88.2, 97.8) olarak bulunmuştur.

Dile ilişkin ölçümler için gözlemciler arası güvenirligin incelenmesi aşamasında araştırmacı, araştırma grubundaki çocukların dil örneklerini çevriyazıya dönüştürmüş, sözcelere ve morfemlere ayırarak kodlamalarını yapmıştır. Çevriyazıya dönüştürülen tüm dil örneklerinden basit ve karmaşık cümle aşamasında olan çocukların analizlerinin %30'u (n=11) yine çocuk dili çalışmalarında uzman olan ikinci araştırmacı tarafından çevriyazı, sözcelere ayırma, morfemlere ayırma ve kodlama açısından incelenmiştir. İkinci araştırmacı çevriyazı, sözcelere ayırma, morfemlere ayırma ve kodlama açısından görüş ayrılığı yaşadığı noktaları çevriyazılar üzerinde belirtmiştir. Sözcelere ayırma, morfemlere ayırma ve kodlamalar için gözlemciler arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik (toplam görüş birliği sayısının, toplam görüş birliği ve görüş ayrılığı sayısına bölünerek yüz ile çarpılması ile $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ hesaplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Gözlemciler arası güvenirlilik hesaplamaları sonucunda;

- a. Sözcelere Ayırma Güvenirligi ortalama %99.66 (%98-%100 arasında),
- b. Biçimbirimlere Ayırma Güvenirligi ortalama %99.52 (%98-%100 arasında),
- c. Kodlama Güvenirligi ortalama %96.32 (%95-%100 arasında) olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma grubunun seçiminde öncelikle belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcı çocukları belirlemek amacıyla çocukların devam ettikleri özel eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin açıklanan ölçütler doğrultusunda yönlendirdikleri çocukların ebeveynleri ile görüşülmüş; araştırmanın amacı, değerlendirme süreci ve veri toplama araçları konusunda bilgi verilmiştir. Açıklamaların ardından ebeveynlerin araştırmaya gönüllü olup olmadıkları

sorulmuş, gönüllü olan çocukların ailelerinin araştırma izin formunu doldurmaları istenmiştir. Bazı özel özel eğitim merkezleri yöneticileri aileler ile kendileri görüşmüş ve araştırmacıyı sadece gönüllü olan ailelere yönlendirmişlerdir.

Gönüllü ailelerden izin formunun alınmasının ardından demografik bilgi formlarını doldurmaları sağlanmış ve çocuklarla değerlendirmenin yapılabilmesi için uygun olan zaman belirlenmiştir. Değerlendirmeler, araştırma grubundaki çocukların çoğuyla iki farklı günde gerçekleştirilen oturumlarda yapılmıştır. Ancak bazı ailelerin zaman sorunu yaşamaları nedeniyle bazı değerlendirmeler aynı günde bir ara verilerek iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme oturumunda değerlendirmeyi engelleyecek ölçüde problem davranış gösteren veya öfke nöbeti geçiren bazı çocuklarla kısa değerlendirme oturumları yapılmış ve değerlendirmeleri 4-5 oturumda tamamlanmıştır. Her bir çocuğun tüm değerlendirme oturumları üç hafta içinde tamamlanmıştır.

Değerlendirme oturumları çocukların devam ettikleri kurumlarda, araştırmacı tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Kurumun içindeki bir sınıfta çocuk ile karşılıklı oturularak değerlendirme işlemleri uygulanmıştır. Değerlendirme oturumlarının tümü video kamera ile kayıt edilmiştir. Video kamera çocuğun bütün hareketlerini kayıt edecek bir açıda yerleştirilmiştir. Kullanılacak materyaller uygulamacının kolayca ulaşabileceği, ancak çocuğun göremeyeceği bir yere (masanın ya da sandalyenin yanına ya da altına) yerleştirilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce araştırmacı, çocuğa kendisini tanıtmış ve oturumda yapılacak etkinlikleri açıklamıştır.

Çocukla gerçekleştirilen ilk oturumda oyun değerlendirme işlemleri, taklit değerlendirme işlemleri ve jest değerlendirme işlemleri uygulanmıştır. Bu uygulamaların süresi çocuklara göre farklılaşmakla birlikte ortalama 35 dakika sürmüştür. İkinci oturumda 18-20 dakikalık dil örneği alınmıştır ve ardından ortak dikkat başlatma davranışlarını değerlendirme işlemleri uygulanmıştır. Bu işlemlerin uygulanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde jest ve kendiliğinden taklit değerlendirilmesinde oyun etkinlikleri olması nedeniyle oyun değerlendirmesine model olmamak için oyun değerlendirme işlemlerinin önce olmasına dikkat edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği: Uygulama güvenirliliğini sağlamak için değerlendirme işlemlerinin uygulama basamaklarına ilişkin bir kontrol listesi hazırlanmış, hazırlanan kontrol listesi tüm değerlendirmeler sırasında araştırmacının yanında bulundurulmuş ve

araştırmacı tarafından değerlendirme sırasında listede yer alan maddeler kontrol edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 22.0 paket programı ile iki aşamada analiz edilmiştir. Aşağıda bu aşamalar ve yapılan istatistiksel analizlere ilişkin bilgi verilmektedir.

Birinci aşamada çocukların OSU'larına göre gruplar oluşturulmuştur. İfade edici sözcük dağarcığı 10'dan az olan ya da hiç konuşmayan çocuklardan oluşan sözel dile sahip olmayan çocuk grubu, OSU'su 1 ile 1.99 arası olan tek sözcükler dönemi, OSU'su 2.00 ile 3.99 olan basit cümle dönemi ve OSU'su 4 ve üzeri olan karmaşık cümle dönemi olmak üzere toplam dört grup oluşturulmuştur. Dört grup için ortak dikkat başlatma, oyun, taklit ve jest puanlarının tanımlayıcı istatistikleri yapılmış ve normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Bazı değişkenlerin bazı gruplarda tek değişkenli normal dağılım göstermediğinin belirlenmesi üzerine gruplar arası farka bakmak için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için ise ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Analizin ikinci aşamasında sözel dile sahip olmayan çocuklar veri setinden çıkarılmıştır. Oluşan yeni veri seti ile tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Değişkenlerden taklit, oyun ve ortak dikkat başlatmanın tek değişkenli normal dağılım göstermemesi üzerine taklit ve oyunda yansıtma ve logaritma dönüşümü, ortak dikkat başlatma için ise logaritma dönüşümü yapılmıştır. Dönüşümlerin ardından her bir değişken için tek değişkenli normal dağılım sağlanmıştır. Dilin bileşenlerine ilişkin ölçümler ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkilerine bakmak için basit korelasyon yapılmış ve dilin bileşenleri ile ilişkili değişkenler belirlenmiştir. Değişkenlere ilişkin verinin regresyon analizinin varsayımları olan tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, otokorelasyon olmaması, çoklu bağlantı olmaması gereklerini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Gereklerin karşılanması üzerine söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümleri yordadığını belirlemek için basit ve hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda taklit, ortak dikkat başlatma, jestler ve oyun gelişiminin dil gelişimi ve dilin bileşenleri ile olan ilişkisinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Gruplar Arası Farklar

1) OSB olan çocuklarda, sözel dile sahip olmayan çocuklar ve tek sözcükler döneminde, basit cümleler döneminde, karmaşık cümleler döneminde olan çocuklardan oluşan gruplar arasında taklit puanları, ortak dikkat başlatma, oyun ve jest puanları açısından bir fark var mıdır?

OSB olan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin, çocukların OSU'larına göre oluşturulan gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemek için katılımcı çocuklar OSU'larına göre dört gruba ayrılmışlardır. Bunlar; 10'dan daha az sözcük kullanan veya iletişim amaçlı sözcük kullanmayan çocuklardan oluşturulan sözel dile sahip olmayan grup, iletişim amaçlı 10'dan fazla sözcük kullanan ve OSU puanı 1,00-1,99 arasında olan tek sözcükler grubu, kendisini cümleler ile ifade eden ve OSU puanı 2,00-3,99 arasında olan basit cümle grubu ile kendisini karmaşık yapılar kullanarak ifade eden OSU puanı 4,00 ve üstü olan karmaşık cümle grubu olarak gruplanmıştır. Tablo 3'de gruplara göre söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırma Grubunda Olan OSB'li Çocukların OSU Gruplarına göre Taklit, Ortak Dikkat Başlatma, Oyun ve Jest Puanları Dağılımı

		Gruplar			
		Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4
		(n=18)	(n=15)	(n=17)	(n=19)
Taklit	\bar{X} (ss)	5.22 (4.02)	24.80 (7.00)	29.29 (6.15)	34.00 (1.97)
	Medyan	5.00	27.00	32.0	34.00
	Min.-Maks.	0-13.0	9.0-34.0	15.0-35.0	30.0-36.0
Ortak Dikkat	\bar{X} (ss)	3.44 (3.20)	5.40 (2.35)	7.53 (4.73)	13.68 (3.94)
	Medyan	2.00	5.00	6.00	13.00
	Min.-Maks.	1.0-12.0	2.0-12.0	1.0-19.0	7.0-22.0
Oyun	\bar{X} (ss)	2.44 (.51)	5.27 (1.98)	6.76 (1.95)	8.89 (.87)
	Medyan	2.00	6.00	8.00	9.00
	Min.-Maks.	2.0-3.0	2.0-8.0	2.0-9.0	7.0-10.0
Jestler	\bar{X} (ss)	1.00 (.90)	3.80 (1.61)	4.53 (1.80)	5.79 (1.81)
	Medyan	1.00	4.00	5.00	6.00
	Min.-Maks.	0.0-3.0	1.0-6.0	1.0-6.0	3.0-8.0

Grup 1=Sözel dile sahip olmayan çocuklar, Grup 2= Tek sözcük dönemi çocuklar, Grup 3=Basit cümle dönemi çocuklar, Grup 4= Karmaşık cümle dönemi çocuklar

Tablo 3'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların taklit puanları 1. grupta 0-13 arasında (\bar{X} =5.22), 2. grupta 9-34 puan arasında (\bar{X} =24.8), 3. grupta 15-35 puan arasında (\bar{X} =29.29) ve 4. grupta 30-36 puan arasında (\bar{X} =34.0) dağılım göstermektedir. Katılımcı çocukların ortak dikkat başlatma puanları 1. grupta 1-12 arasında (\bar{X} =3.44), 2. grupta 2-12 arasında (\bar{X} =5.40), 3. grupta 1-19 puan arasında (\bar{X} =7.53) ve 4. grupta 7-22 puan arasında (\bar{X} =13.68) dağılım göstermektedir. Katılımcı çocukların oyun puanları, 1. grupta 2-3 puan arasında (\bar{X} =2.44), 2. grupta 2-8 puan arasında (\bar{X} =5.27), 3. grupta 2-9 puan arasında (\bar{X} =6.76) ve 4. grupta 7-10 puan arasında (\bar{X} =8.89) dağılım göstermektedir. Son olarak jestlere ilişkin puanlar 1. grupta 0-3 puan arasında (\bar{X} =1.00), 2. grupta 1-6 puan arasında (\bar{X} =3.80), 3. grupta 1-6 puan arasında (\bar{X} =4.53) ve 4. grupta ise 3-8 puan arasında (\bar{X} =5.79) dağılım göstermektedir.

OSU'larına göre oluşturulan gruplar arasında taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jest puanları arası anlamlı bir fark olup olmadığı, bazı gruplarda taklit, oyun ve ortak dikkat başlatma puanlarının tek değişkenli normal dağılım gereğini karşılamamasından dolayı Kruskal-Wallis istatistiği ile incelenmiştir. Bağımlı değişkenler; taklit, ortak dikkat başlatma, jestler ve oyundur. Çocukların OSU'larına göre oluşturdukları gruplar ise bağımsız değişkendir. Birinci tip hatadan kaçınmak için alfa değeri (anlamlılık seviyesi) .05 olarak belirlenmiş ve bu değer Bonferonni düzeltmesi olarak bilinen hesapla yeniden hesaplanmıştır. Bu hesaplamada alfa değeri bağımlı değişken sayısına bölünmektedir (Pallant, 2011). Bu çalışma kapsamında gruplar arası farkların çoklu karşılaştırma analizinde .05 olan alfa değeri 4'e bölünerek, p değeri .0125'e çekilmiştir.

1a) Taklit puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

OSB olan çocukların taklit puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bağımlı değişken taklit, bağımsız değişken ise çocukların oluşturduğu gruplardır.

Tablo 4

OSB Olan Çocukların Taklit Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
1	18	6.69	3	50.99	.000	1-2, 1-3, 1-4
2	15	31.60				2-4
3	17	41.97				
4	19	55.42				

Grup 1=Sözel dile sahip olmayan çocuklar, Grup 2= Tek sözcük dönemi çocuklar, Grup 3=Basit cümle dönemi çocuklar, Grup 4= Karmaşık cümle dönemi çocuklar

Kruskal-Wallis testi sonuçları OSB olan çocukların taklit puanlarının OSU puanlarına göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=3 n= 69) =50,99, p< .05. Bu bulgu, OSB olan çocuklarda taklit puanlarının, sözel dil kullanmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklarda farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek taklit puanına 4. grubun yani karmaşık cümleler kuran grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla 3. grubun ve 2. grubun izlediği görülmektedir. Sözel dile sahip olmayan çocukların ise en düşük taklit puanına sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) ile incelenmiştir. İkili karşılaştırmalar sonucunda, 1. grup ile 2, 3 ve 4. grup arasında ve 2. grup ile 4. grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre hiç konuşmayan çocukların taklit puanları, tek sözcük döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan anlamlı derecede düşüktür. Tek sözcük döneminde olan çocukların taklit puanları ise karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan anlamlı derecede düşüktür.

1b) Oyun puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

OSB olan çocukların oyun puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bağımlı değişken oyun, bağımsız değişken ise çocukların OSU'larına göre oluşturulan gruplardır.

Tablo 5

OSB Olan Çocukların Oyun Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
1	18	12.61	3	50.54	.000	1-3, 1-4,
2	15	28.00				2-4,
3	17	39.56				3-4
4	19	57.66				

Grup 1=Sözel dile sahip olmayan çocuklar, Grup 2= Tek sözcük dönemi çocuklar, Grup 3=Basit cümle dönemi çocuklar, Grup 4= Karmaşık cümle dönemi çocuklar

Kruskal-Wallis testi sonuçları OSB olan çocukların oyun puanlarının OSU puan gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=3 n= 69) =50.54, $p < .05$. Bu bulgu, OSB olan çocukların oyun puanlarının, sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklarda farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek oyun puanına 4. grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla 3. grubun ve 2. grubun izlediği görülmektedir. 1. grubun ise en düşük oyun puanına sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki farklara bağlı olarak ortaya çıktığı ikili karşılaştırmalar ile incelenmiştir. İkili karşılaştırmalar sonucunda, 1. grup ile

3 ve 4. grup arasında, 2. grup ile 4. grup ve 3. grup ile 4. grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre hiç konuşmayan çocukların oyun puanları, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan anlamlı derecede düşüktür. Tek sözcük döneminde olan çocukların oyun puanları karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan anlamlı derecede düşüktür. Bunların yanı sıra basit cümle döneminde olan çocukların oyun puanları karmaşık cümle grubundan anlamlı olarak düşüktür.

1c) Jest puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

OSB olan çocukların jest puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bağımlı değişken jestler, bağımsız değişken ise çocukların OSU'larına göre oluşturulan gruplardır.

Tablo 6

OSB Olan Çocukların Jest Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1	18	11.72	3	38.83	.000	1-2, 1-3, 1-4
2	15	35.13				
3	17	41.71				
4	19	50.95				

Grup 1=Sözel dile sahip olmayan çocuklar, Grup 2= Tek sözcük dönemi çocuklar, Grup 3=Basit cümle dönemi çocuklar, Grup 4= Karmaşık cümle dönemi çocuklar

Kruskal-Wallis testi sonuçları OSB olan çocukların jest puanlarının, OSU puanlarına göre oluşturulan gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=3 n= 69) = 38.83, $p < .05$. Bu bulgu, OSB olan çocukların jest puanlarının sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklarda farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek jest puanına 4. grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla 3. grubun ve 2. grubun izlediği görülmektedir. 1. grubun ise en düşük jest puanına sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılıklara bağlı olarak ortaya çıktığı ikili karşılaştırmalar ile incelenmiştir. İkili karşılaştırmaların sonucunda, 1. grup ile 2, 3 ve 4. grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre

hiç konuşmayan çocukların jest puanları, tek sözcük döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan anlamlı derecede düşüktür.

1d) Ortak dikkat başlatma puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma puanları açısından dört grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bağımlı değişken ortak dikkat başlatma, bağımsız değişken ise çocukların OSU'larına göre oluşturulan gruplardır.

Tablo 7

OSB Olan Çocukların Ortak Dikkat Başlatma Puanlarının OSU Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Sonucu

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1	18	17.69	3	37.22	.000	1-3, 1-4
2	15	28.03				2-4
3	17	35.47				3-4
4	19	56.47				

Grup 1=Sözel dile sahip olmayan çocuklar, Grup 2= Tek sözcük dönemi çocuklar, Grup 3=Basit cümle dönemi çocuklar, Grup 4= Karmaşık cümle dönemi çocuklar

Kruskal-Wallis testi sonuçları OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma puanlarının OSU puanlarına göre oluşturulan gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir, χ^2 (sd=3 n= 69) =37.22, $p<.05$. Bu bulgu OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma puanlarının sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklarda farklılaştığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortak dikkat başlatma puanına 4. grubun sahip olduğu, bunu sırasıyla 3. grubun ve 2. grubun izlediği görülmektedir. 1. grubun ise en düşük ortak dikkat başlatma puanına sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı ikili karşılaştırmalar ile incelenmiştir. İkili karşılaştırmaların sonucunda, 1. grup ile 3 ve 4. grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 2. grup ile 4. grup arasında ve 3. grup ile 4. grup arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Analiz sonuçlarına

göre hiç konuşmayan çocukların ortak dikkat başlatma puanları, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklardan anlamlı derecede düşüktür. Karmaşık cümle döneminde olan çocukların ortak dikkat başlatma puanları, hiç konuşmayan çocukların yanı sıra hem tek sözcük döneminde olan çocukların hem de basit cümle döneminde olan çocukların ortak dikkat başlatma puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

3.2. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile Dilin Bileşenleri Arasındaki İlişki

OSB olan çocuklarda taklit, oyun, jestler ve ortak dikkat başlatmanın dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenlerine ilişkin ölçümleri yordama durumu çoklu hiyerarşik regresyon ve basit regresyon analizi ile incelenmiştir. Dilin bileşenleri ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkilerinin incelenmesi aşamasında verilerden sözel dile sahip olmayan çocuk grubu çıkarılmıştır. Tablo 8’de analize alınan çocukların dilin bileşenlerine ve söz-öncesi sosyal iletişim beceri puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmektedir.

Tablo 8

Analiz Grubundaki OSB Olan Çocukların Taklit, Ortak Dikkat Başlatma, Oyun, Jest, OSU, Sohbet Sıra Alma, UOC, FSÖZS ve Eylemsi Oranı Puanları Dağılımı

	N	\bar{X}	S	Medyan	Min-Maks
Taklit	51	29.73	6.44	32.00	9.00-36.00
Ortak dikkat	51	9.20	5.21	7.00	1.00-22.00
Oyun	51	7.12	2.20	8.00	2.00-10.00
Jestler	51	4.78	1.91	5.00	1.00-8.00
OSU	51	3.39	1.70	3.42	1.08-7.86
Sıra alma	51	67.98	18.48	70.00	24.00-96.00
UOC	51	12.96	9.49	12.00	0.00-35.00
FSÖZS	51	90.24	45.78	82.00	26.00-239.00
Eylemsi oranı	19	7.31	4.49	6.52	0.77-18.00

Tablo 8 incelendiğinde analiz grubunda yer alan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit puanlarının 9.00-36.00 (\bar{X} =29.73), ortak dikkat başlatma puanlarının 1.00- 22.00 (\bar{X} =9.20), oyun puanlarının 2.00-10.00 (\bar{X} =7.12) ve son olarak jest puanlarının 1.00-8.00 (\bar{X} =4.78) arasında olduğu görülmektedir. Dile ilişkin ölçümlerden olan OSU puanları 1.08-7.86 (\bar{X} =3.39) arasında, sohbette sıra alma puanları

24.00-96.00 ($\bar{X}=67.98$) arasında, UOC puanları 0-35.00 ($\bar{X}=12.96$) arasında ve FSÖZS puanları 26.00-239.00 ($\bar{X}=90.24$) arasında dağılım göstermektedir. Eylemsi oranına ilişkin betimleyici istatistikler yapılırken sadece karmaşık cümle döneminde olan çocuklara ilişkin puanlar ($n=19$) analize alınmıştır. Tablo 8 incelendiğinde eylemsi oranı puanlarının 0.77-18.00 ($\bar{X}=7.31$) arasında dağılım gösterdiği görülmektedir.

Dil örneği alınarak elde edilen biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümler olan OSU ve eylemsi oranı, sözcük dağarcığına ilişkin ölçüm olan FSÖZS ve kullanım bilgisi bileşenine ilişkin sıra alma ve uygun olmayan cevap puanları ile söz-öncesi sosyal iletişim becerileri olan taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jest puanları arasındaki ilişkiler basit korelasyon ile test edilmiş ve ilişkili çıkan değişkenlerin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümler olan OSU, eylemsi oranı, FSÖZS, sıra alma ve UOC yordaması çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde değişkenler ya da değişken blokları ayrı basamaklar olarak analize katılır ve böylece kendisinden önce girilen değişken kontrol altına alındıktan sonra açıklanan varyansa katkısı ve bu katkısının anlamlı olup olmadığı incelenebilir (Pallant, 2011). Bu araştırmada bağımlı değişkenle ilişkili çıkan her bir bağımsız değişkenin ayrı basamaklar halinde analize katılarak açıklanan varyansa katkısının incelenmesi amaçlanmıştır.

Basit ve hiyerarşik regresyon için değişkenlerin bu istatistiklerin varsayımlarını karşılaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2011). Regresyon analizleri yapılmadan önce istatistiksel ölçümün gerekleri incelenmiştir. Tek değişkenli normal dağılım için incelenen değişkenlerden ortak dikkat başlatma puanlarının pozitif çarpık, taklit ve oyun puanlarının ise negatif yönde çarpık dağılım göstermesi üzerine, ortak dikkat başlatma puanlarında logaritma dönüşümü, taklit ve oyun puanlarında ise yansıtma logaritma dönüşümü yapılmıştır. Yapılan dönüşümler sonucu ilişkili değişkenlerin tek değişkenli normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Dolayısıyla tüm değişkenlerin tek değişkenli normal dağılım gerekliliği karşılanmıştır. Çok değişkenli normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantı olmaması, eşvaryanslılık, otokorelasyon olmaması gerekleri de test edilmiş ve gereklerin analize alınan değişkenler için (yapılan dönüşümlerin ardından) karşılandığı belirlenmiştir. Tablo 9'da dile ilişkin ölçümlerin söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile ilişkilerini inceleyen basit korelasyon sonuçları verilmektedir.

Tablo 9

OSB Olan Çocuklarda Kronolojik Yaş ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerinin Dilin Bileşenlerine İlişkin Ölçümlerden OSU, Sohbet Sıra Alma, UOC, FSÖZS ile İlişkisi (n=51)

	Söz-öncesi sosyal İletişim Becerileri					Dilin Bileşenlerine İlişkin Ölçümler			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. K.Yaş	-								
2. Taklit	-.277*	-							
3. Ortak Dikkat	.280*	-.612**	-						
4. Oyun	-.034	.680**	-.640**	-					
5. Jestler	-.094	-.492**	.466**	-.524**	-				
6. OSU	.192	-.668**	.653**	-.802**	.508**	-			
7. Sıra Alma	.126	-.661**	.658**	-.624**	.557**	.644**	-		
8. UOC	.233	.321*	-.128	.375**	-.351*	-.402**	-.356*	-	
9. FSÖZS	.142	-.728**	.712**	-.783**	.595**	.869**	.821**	-.382**	-

*p<.05 **p<.01

OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümler ile ilişkilerini gösteren Tablo 9'a göre taklit ile OSU arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-.668$, $p<.01$), taklit ile sohbet sıra alma arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-.661$, $p<.01$) ve taklit ile FÖSZ arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.728$, $p<.01$). UOC ile taklit arasında ise orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.321$, $p<.05$). Taklit puanlarında yansıtma ve logaritma dönüşümü yapıldığı göz önüne alınarak taklit puanları arttıkça OSU, sohbet sıra alma, FSÖZS puanlarının anlamlı bir artış gösterdiği, UOC puanlarında ise anlamlı bir düşüş olduğu söylenebilir.

OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma ile OSU arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=.653$, $p<.01$), ortak dikkat başlatma ve sohbet sıra alma arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı ($r=.658$, $p<.01$) ve ortak dikkat başlatma ile FSÖZS arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.712$, $p<.01$). Ortak dikkat başlatma ile UOC arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-.128$, $p>.05$). Bu bulgulardan hareketle ortak dikkat başlatma puanları arttıkça OSU, sohbet sıra alma, FSÖZS puanlarının anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir.

Oyun puanları ile dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerin ilişkileri incelendiğinde, oyun ile OSU arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-.802$, $p<.01$), oyun ile sohbette sıra alma arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r=-.624$, $p<.01$) ve oyun ile FSÖZS arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.783$, $p<.01$). Oyun ile UOC arasında ise düşük orta düzey, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.375$, $p<.05$). Oyun puanlarında logaritma ve yansıtma dönüşümü yapılmıştır. Dolayısı ile oyun puanları arttıkça OSU, sohbette sıra alma ve FSÖZS puanlarının anlamlı olarak arttığı, UOC puanlarının ise anlamlı olarak düştüğü söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde jestler ile OSU arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı ($r=.508$, $p<.01$), jestler ile sohbette sıra alma arasında orta düzey, pozitif ve anlamlı ($r=.557$, $p<.01$) ve jestler ile FSÖZ arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.595$, $p<.01$); jestler ile UOC arasında ise orta düzey, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.351$, $p<.05$). Bu bulgulardan hareketle jest puanları arttıkça OSU, sohbette sıra alma ve FSÖZ puanlarında anlamlı bir artış olduğu, UOC sayısında ise anlamlı bir düşüş olduğu söylenebilir.

Tablo 9’da değişken olarak alınan kronolojik yaş ile dilin bileşenlerine ilişkin ölçümler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, dilin bileşenleri ile kronolojik yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin bir ölçüm olan eylemsi oranına ilişkin analizler sadece karmaşık cümle döneminde olan çocuklar ile yapılmıştır. Eylemsi oranı ve sözel olmayan iletişim becerilerinin ilişkileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

OSB Olan Çocuklarda Kronolojik Yaş ve Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri ile Eylemsi Oranının İlişkisi (n=19)

	Değişken					
	1	2	3	4	5	6
1. K.Yaş	-					
2. Taklit	-.426	-				
3. Ortak Dikkat	.448	-.521*	-			
4. Oyun	-.068	.011	-.078	-		
5. Jestler	-.360	.122	.052	-.273.	-	
6. Eylemsi Oranı	-.145	-.092	-.075	-.718**	.352	-

*p<.05 **p<.01

OSB olan çocuklarda kronolojik yaş ve söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin eylemsi oranı ile ilişkilerini gösteren Tablo 10'a göre eylemsi oranı ile sadece oyun arasında yüksek düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.718$, $p<.01$). Oyun puanlarında yansıtma ve logaritma işlemi yapıldığından dolayı oyun puanları arttıkça eylemsi oranında da anlamlı bir artış olduğu söylenebilir. Tablo 10'a göre eylemsi oranı ile kronolojik yaş, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Dilin bileşenleri ile ilişkili çıkan söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin, dilin bileşenlerini yordayıp yordamadıkları basit ve hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir.

1. Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri olan taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenini yordamaktadır?

1a) Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümlerinden olan OSU'yu yordamaktadır?

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin OSU'yu yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde her bir değişken ayrı bloklar halinde girilmiştir. Yordayıcı değişkenler olarak 1. aşamada OSU ile en yüksek korelasyonu gösteren ve alan yazında da sözdizimi ile ilişkileri olduğu belirtilen oyun, 2.

aşamada taklit, 3. aşamada ortak dikkat başlatma ve son aşamada jestler modele dahil edilmiş ve her bir modelin uyumluluğu ile her bir değişkenin modele katkısı incelenmiştir.

Tablo 11

OSB Olan Çocuklarda OSU'yu Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi (n=51)

Değişken	B	SE B	β
Aşama 1			
Sabit	6.135	.325	-
Oyun	-5.285	.562	-.802***
Aşama 2			
Sabit	6.286	.324	-
Oyun	-4.264	.743	-.647***
Taklit	-.978	.484	-.228*
Aşama 3			
Sabit	4.845	.920	-
Oyun	-3.756	.791	-.570***
Taklit	-.715	.501	-.167
Ortak Dikkat	1.123	.673	.186
Aşama 4			
Sabit	4.550	1.050	-
Oyun	-3.644	.818	-.553***
Taklit	-.665	.511	-.155
Ortak Dikkat	1.066	.684	.176
Jestler	.053	.088	.059

Not. Aşama 1 için $R^2=.644$, Aşama 2 için $\Delta R^2=.028$ ($ps < .05$), Aşama 3 $\Delta R^2= .018$ ($ps > .05$), Aşama 4 için $\Delta R^2= .002$ ($ps > .05$).

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

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin OSU'yu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan 4 modelin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model 1} (1,49) = 88.53$ $p < .001$, $F_{model 2} (2,48) = 49.10$, $p < .001$, $F_{model 3} (3,47) = 34.88$, $p < .001$, $F_{model 4} (4, 46) = 25.89$, $p < .001$]. 1. Aşamada oyun ile oluşturulan regresyon modelinin OSU puanlarına ilişkin toplam varyansın % 64.4'ünü açıkladığı görülmektedir. 1. aşamada regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, oyun puanlarının OSU üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -9.41$, $p = .000$). 2. aşamada taklit değişkeninin de modele dahil edilmesi ile modelin açıkladığı varyans oranı %2.8 oranında anlamlı olarak artmıştır ($R^2 = .672$, $\Delta R^2 = .028$,

ps<.05). 2. aşamada oluşan modelde hem oyun ($t= -5.74$, $p=.000$) hem de taklidin yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur ($t=-2.02$, $p=.04$). 3. aşamada modele ortak dikkat başlatma dahil edilmiştir ve açıklanan varyans artışının %1.8 olduğu fakat bu artışın anlamlı olmadığı görülmektedir ($R^2=.690$, $\Delta R^2=.018$, $ps>.05$). 3. modelde sadece oyunun yordama gücünün anlamlı olduğu ($t= -4.45$, $p=.000$); taklidin ($t=-1.30$, $p=.16$) ve ortak dikkat başlatmanın ($t=1.67$, $p=.102$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. 4. aşamada oluşturulan son modelde jestler modele eklenmiştir ve açıklanan varyans oranı % .02 oranında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir artış göstermiştir ($R^2=.692$, $\Delta R^2=.002$, $ps>.05$). 4. modelde sadece oyunun OSU'yu yordama gücünün anlamlı olduğu ($t=-4.33$, $p=.000$); taklit ($t=-1.30$, $p=.20$), ortak dikkat ($t=1.56$, $p=.12$) ve jestlerin ($t=.59$, $p=.55$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 11'de verilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında analize alınan değişkenlerin OSU üzerindeki önem sırası oyun ($\beta=-.553$, $p>.001$), ortak dikkat başlatma ($\beta=.176$, $p>.05$), taklit ($\beta=-.155$, $p>.05$) ve jestlerdir ($\beta=.059$, $p>.05$).

1b) Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümlerinden olan eylemsi oranını yordamaktadır?

Bu analizde sadece eylemsi kullanımı olan çocuklar yani karmaşık cümle kullanan çocuklar ($n=19$) analize alınmış ve eylemsi kullanılan cümle sayısının toplam cümle sayısına oranı eylemsi oranı değişkeni olarak incelenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların eylemsi oranı ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkileri incelendiğinde eylemsi oranının sadece oyun ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle oyunun eylemsi kurmayı anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek için tek değişkenli regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 12

OSB Olan Çocuklarda Oyunun Eylemsi Oranını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi (n=19)

Değişken	B	SE B	β
Sabit	6.054	.312	-
Oyun	-3.125	.912	-.639**

Not. $R^2=.409$.

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

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen F değeri 0.01 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($R=.639$, $R^2=.409$ $F(1, 17)= 11.74$ $p<.01$). Oyun, Eylemsi oranındaki toplam varyansın %40.9'unu açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise oyun değişkenin OSB olan çocuklarda eylemsi oranı üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir ($t= -3.43$, $p=.003$).

2. Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri olan taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin kullanım bilgisi bileşenini yordamaktadır?

2a) Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin biçimbirim kullanım bilgisi ölçümlerinden olan sıra almayı yordamaktadır?

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin sıra almayı yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde her bir değişken ayrı bloklar halinde girilmiştir. Yordayıcı değişkenler olarak 1. aşamada sıra alma ile en yüksek korelasyonu gösteren taklit, 2. aşamada ortak dikkat başlatma 3. aşamada oyun ve son aşamada jestler modele dahil edilmiş ve her bir modelin uyumluluğu ile her bir değişkenin modele katkısı incelenmiştir.

Tablo 13

OSB Olan Çocuklarda Sohbetle Sıra Almayı Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi (n=51)

Değişken	B	SE B	β
Aşama 1			
Sabit	89.459	4.000	-
Taklit	-30.857	5.007	-.661***
Aşama 2			
Sabit	57.815	10.353	-
Taklit	-19.274	5.789	-.413**
Ortak Dikkat	26.641	8.154	.405**
Aşama 3			
Sabit	65.732	12.004	-
Taklit	-15.315	6.531	-.328*
Ortak Dikkat	22.314	8.779	.339*
Oyun	-13.188	10.312	-.184
Aşama 4			
Sabit	54.466	13.285	-
Taklit	-13.383	6.469	-.287*
Ortak Dikkat	20.111	8.662	.306*
Oyun	-8.905	10.349	-.124
Jestler	2.017	1.118	.208

Not. Aşama 1 için $R^2=.437$, Aşama 2 için $\Delta R^2=.102$ ($ps < .05$), Aşama 3 $\Delta R^2= .015$ ($ps > .05$), Aşama 4 için $\Delta R^2= .029$ ($ps > .05$).

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

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin sohbette sıra almayı yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan 4 modelin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model\ 1} (1,49) = 37.98$ $p < .001$, $F_{model\ 2} (2,48) = 28.07$, $p < .001$, $F_{model\ 3} (3,47) = 19.51$, $p < .001$, $F_{model\ 4} (4, 46) = 16.15$, $p < .001$]. 1. aşamada taklit ile oluşturulan regresyon modelinin sohbette sıra alma puanlarına ilişkin toplam varyansın % 43.7'sini açıkladığı görülmektedir. 1. aşamada regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise taklit puanlarının sohbette sıra alma üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -6.16$, $p = .000$). 2. aşamada ortak dikkat başlatma değişkeninin de modele dahil edilmesi ile modelin açıkladığı varyans oranı %10.2 oranında anlamlı olarak artmıştır ($R^2 = .539$, $\Delta R^2 = .102$, $ps < .05$). 2. aşamada oluşan modelde hem taklit ($t = -3.33$, $p = .002$) hem de ortak dikkat başlatmanın yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 3.27$, $p = .002$). 3. aşamada modele oyunun dahil edilmesi

ile açıklanan varyansta %1.5 oranında bir artış olduğu fakat bu artışın anlamlı olmadığı görülmektedir ($R^2=.555$, $\Delta R^2=.015$, $p>.05$). 3. modelde ortak dikkat başlatma ($t=2.54$, $p=.014$) ve taklidin yordama gücünün anlamlı olduğu ($t= -2.34$, $p=.023$); oyunun ise yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t=-1.28$, $p=.20$). 4. aşamada oluşturulan son modelde jestler analize dahil edilmiştir ve açıklanan varyans oranı % 2.9 oranında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir artış göstermiştir ($R^2=.584$, $\Delta R^2=.029$, $p>.05$). 4. modelde sadece ortak dikkat başlatma ($t=2.32$, $p=.025$) ile taklidin ($t=-2.07$, $p=0.44$) yordama gücünün anlamlı olduğu; oyun ($t=-.860$, $p=.39$) ve jestlerin ($t=1.80$, $p=.07$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 13’de verilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında analize alınan değişkenlerin sohbette sıra alma üzerindeki önem sırası ortak dikkat başlatma ($\beta=-.306$, $p<.05$), taklit ($\beta= -.287$, $p<.05$), jestler ($\beta=.208$, $p>.05$) ve oyundur ($\beta=-.124$, $p>.05$).

2b) Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin kullanım bilgisi ölçümlerinden olan UOC’yi yordamaktadır?

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin UOC’yi yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde her bir değişken ayrı bloklar halinde girilmiştir. Yordayıcı değişkenler olarak UOC ile anlamlı korelasyon gösteren değişkenler ele alınmıştır. 1. aşamada UOC ile en yüksek korelasyonu gösteren oyun, 2. aşamada jestler, 3. aşamada ise taklit modele dahil edilmiş ve her bir modelin uyumluluğu ile her bir değişkenin modele katkısı incelenmiştir.

Tablo 14

OSB Olan Çocuklarda UOC'yi Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi (n=51)

Değişken	B	SE B	β
Aşama 1			
Sabit	5.787	2.820	-
Oyun	13.825	4.875	.375**
Aşama 2			
Sabit	12.965	5.909	-
Oyun	9.725	5.673	.264
Jestler	-1.056	.766	-.212
Aşama 3			
Sabit	12.233	6.242	-
Oyun	8.159	6.962	.222
Jestler	-.988	.791	-.199
Taklit	1.753	4.435	.073

Not. Aşama 1 için $R^2=.141$, Aşama 2 için $\Delta R^2=.033$ ($ps >.05$), Aşama 3 $\Delta R^2= .003$ ($ps >.05$).

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

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin UOC'yi yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan üç modelin anlamlı olduğu bulunmuştur. [$F_{model 1}(1,49) = 8.04$ $p <.01$, $F_{model 2}(2,48) = 5.04$, $p <.05$, $F_{model 3}(3,47) = 3.36$, $p <.05$]. 1. aşamada oyun ile oluşturulan regresyon modelinin UOC puanlarına ilişkin toplam varyansın % 14.1'ini anlamlı olarak açıkladığı görülmektedir. 1. aşamada regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise oyun puanlarının UOC üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir ($t = 2.84$, $p = .007$). 2. aşamada jestlerin de modele dahil edilmesi ile modelin açıkladığı varyans oranı %3.3 oranında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir artış göstermiştir. ($R^2=.174$, $\Delta R^2=.033$, $ps >.05$). 2. aşamada oluşan modelde hem oyunun ($t = 1.71$, $p = .09$) hem de jestlerin ($t = -1.38$, $p = .17$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. 3. aşamada modele taklidin dahil edilmesi ile açıklanan varyansta % .03 oranında bir artış olduğu fakat bu artışın anlamlı olmadığı görülmektedir ($R^2=.176$, $\Delta R^2=.003$, $ps >.05$). 3. modelde oyunun ($t = 1.17$, $p = .25$), jestlerin ($t = -1.25$, $p = .22$) ve taklidin ($t = .39$, $p = .69$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 14'de verilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında analize

alınan değişkenlerin UOC üzerindeki önem sırası oyun ($\beta=.222$, $p>.05$), jestler ($\beta= -.199$, $p>.05$) ve taklittir ($\beta=.073$, $p>.05$).

3. Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri olan taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerden hangileri dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçümlerden olan FSÖZS'yi yordamaktadır?

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin FSÖZS'yi yordadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analizde her bir değişken ayrı bloklar halinde girilmiştir. Yordayıcı değişkenler olarak FSÖZS ile anlamlı korelasyon gösteren değişkenler ele alınmıştır. 1. aşamada FSÖZS ile en yüksek korelasyonu gösteren oyun, 2. aşamada taklit, 3. aşamada ortak dikkat başlatma ve 4. aşamada ise jestler modele dahil edilmiştir.

Tablo 15

OSB Olan Çocuklarda FSÖZS'yi Yordayan Değişkenler İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi (n=51)

Değişken	B	SE B	β
Aşama 1			
Sabit	2.258	.045	-
Oyun	-.691	.078	-.783***
Aşama 2			
Sabit	2.290	.043	-
Oyun	-.473	.098	-.536***
Taklit	-.209	.064	-.364**
Aşama 3			
Sabit	2.005	.116	-
Oyun	-.372	.100	-.421**
Taklit	-.157	.063	-.273*
Ortak Dikkat	.222	.085	.275*
Aşama 4			
Sabit	1.895	.129	-
Oyun	-.330	.100	-.374**
Taklit	-.138	.063	-.240*
Ortak Dikkat	.201	.084	.248*
Jestler	.020	.011	.165

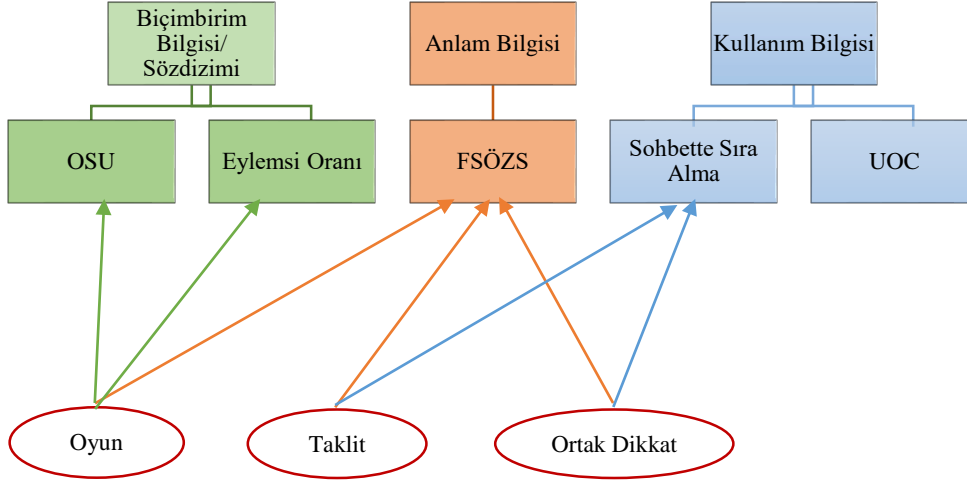
Not. Aşama 1 için $R^2=.613$, Aşama 2 için $\Delta R^2=.071$ ($ps < .05$), Aşama 3 $\Delta R^2= .040$ ($ps < .05$), Aşama 4 için $\Delta R^2= .018$ ($ps > .05$). , * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin FSÖZS'yi yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucunda oluşan 4 modelin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model\ 1} (1,49) = 77.52$ $p < .001$, $F_{model\ 2} (2,48) = 51.90$, $p < .001$, $F_{model\ 3} (3,47) = 41.09$, $p < .001$, $F_{model\ 4} (4, 46) = 33.15$, $p < .001$]. 1. aşamada oyun ile oluşturulan regresyon modelinin FSÖZS puanlarına ilişkin toplam varyansın %61.3'ünü açıkladığı görülmektedir. 1. aşamada regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde oyun puanlarının FSÖZS üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -8.80$, $p = .000$). 2. aşamada taklit değişkeninin de modele dahil edilmesi ile modelin açıkladığı varyans oranı %7.1 oranında anlamlı olarak artmıştır ($R^2 = .684$, $\Delta R^2 = .071$, $ps < .01$). 2. aşamada oluşan modelde hem oyun ($t = -4.84$, $p = .000$) hem de taklidin yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = -3.29$, $p = .002$). 3. aşamada modele ortak dikkat başlatma dahil edilmiştir ve açıklanan varyans artışının %4.0 olduğu ve bu artışın anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2 = .724$, $\Delta R^2 = .040$, $ps < .05$). 3. modelde sadece oyunun ($t = -3.72$, $p = .001$), taklidin ($t = -2.48$, $p = .017$) ve ortak dikkat başlatmanın ($t = 2.62$, $p = .012$) yordama gücünün anlamlı olduğu bulunmuştur. 4. aşamada oluşturulan son modelde jestler modele eklenmiştir ve açıklanan varyans oranı % 1.8 oranında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir artış göstermiştir ($R^2 = .742$, $\Delta R^2 = .018$, $ps > .05$). 4. modelde oyunun ($t = -3.29$, $p = .002$), taklidin ($t = -2.20$, $p = .033$) ve ortak dikkatin ($t = 2.40$, $p = .02$) yordama gücünün anlamlı olduğu; jestlerin ($t = 1.82$, $p = .76$) yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. Tablo 15'de verilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre standardize edilmiş regresyon katsayıları dikkate alındığında analize alınan değişkenlerin FSÖZS üzerindeki önem sırası oyun ($\beta = -.374$, $p < .01$), ortak dikkat başlatma ($\beta = .248$, $p < .05$), taklit ($\beta = -.240$, $p < .05$) ve jestlerdir ($\beta = .165$, $p > .05$).

Araştırmanın sonucunda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, jestler ve oyun becerilerinin, dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerden hangilerini yordadığına ilişkin genel bilgiler Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9

Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestlerin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümleri yordama durumu



Şekil 9’da da görüldüğü gibi bu araştırmanın sonucunda OSB olan çocuklarda oyun becerilerinin, dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenine ilişkin ölçümlerden OSU ve eylemsi oranını, anlam bilgisine ilişkin ölçümlerden FSÖZS’yi anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Taklit becerilerinin, dilin anlam bilgisine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS’yi ve kullanım bilgisine ilişkin bir ölçüm olan sohbet sira alma puanlarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Ortak dikkat başlatma becerileri ise dilin anlam bilgisine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS ve kullanım bilgisine ilişkin bir ölçüm olan sohbet sira almayı anlamlı olarak yordamaktadır. Bu çalışmada OSB olan çocuklarda jestlere ilişkin puanların dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerden hiç birini anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisine ilişkin bir ölçüm olan UOC’nin, çalışmada incelenen söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hiç biri tarafından anlamlı olarak yordandığı bulunmuştur.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jest kullanımı ile dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi bileşenleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda oluşturulan iki temel alt amaç, dil örneklerinden elde edilen ölçümler ve söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin değerlendirmesine ilişkin geliştirilen işlemlerden elde edilen puanlar yoluyla incelenmiştir. İlk olarak OSB tanılı çocuklar; OSU'na göre sözel dile sahip olmayan, tek sözcük döneminde olan, basit cümleler döneminde olan ve karmaşık cümleler döneminde olan çocuklar olarak gruplara ayrılmış ve OSB olan çocukların oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jest puanlarında gruplar arası farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. İkinci olarak, sözel dil kullanarak kendisini ifade eden çocuklarda sözel dilin bileşenleri ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin ilişkileri ve söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimini, anlam bilgisini ve kullanım bilgisini yordadığı incelenmiştir.

Araştırmada analizler sonucunda elde edilen bulguların sonuçları aşağıda iki bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde OSU'na göre sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle ve karmaşık cümle döneminde olan OSB'li çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerileri açısından gruplar arası farklılık gösterip göstermediğine, ikinci bölümde ise söz-öncesi iletişim becerilerinden oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestlerden hangilerinin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerden hangilerini yordadığına ilişkin olarak bulunan sonuçlar tartışılmıştır.

4.1. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerilerine Göre Gruplar Arası Farklar

Bu kısımda OSB olan çocukların sırasıyla taklit, oyun, jest ve ortak dikkat başlatma becerilerine ilişkin puanların, çocukların OSU'na göre oluşturulan gruplar arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma bulguları tartışılmaktadır.

Taklit puanları açısından OSB olan çocukların OSU'na göre oluşturulmuş çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğu, grupların taklit puan ortalamalarının, çocukların dil gelişim düzeyleri ile paralel olarak artış gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgular, OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin genel dil becerileri ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir. Alanyazında yapılan araştırmalar, OSB olan çocuklarda taklit becerilerinin, çocukların hem halihazırdaki dil becerileri ile (Luyster ve diğerleri, 2008; Stone, Ousley ve Littleford, 1997; Turan-Ökcün Akçamuş, 2013) hem de boylamsal olarak ilerideki dil becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Charman ve diğ., 2000; Charman-Baron-Cohen ve diğ., 2003, Stone ve Yoder, 2001; Toth ve diğ., 2006).

Araştırmada yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sözel dile sahip olmayan çocuklardan oluşan grup ile tüm gruplar arasında, tek sözcüklerle konuşan çocuklardan oluşan grup ile karmaşık cümle grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgular söz öncesi döneminden ilk sözcükler dönemine geçişte ve tek sözcükler döneminden karmaşık cümle dönemine geçişte gelişen taklit becerilerinin bir rolü olabileceğinin göstergesi olarak kabul edilebilir ve bu bulgu normal gelişim gösteren çocuklardaki taklit ve dil gelişim aşamaları arasındaki ilişki ile tutarlılık göstermektedir. Carpenter ve diğerleri (1998), yaptıkları boylamsal çalışmada normal gelişen çocuklarda öğrenme amaçlı taklit davranışlarının ortalama 12. ayda ortaya çıktığını ve aynı dönemlerde ilk sözcüklerin de ortaya çıkmaya başladığı bulmuşlardır. Çocuklar, ortalama 12. aydan itibaren birçok beceriyi çevrelerindeki bireyleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler. Taklit ile öğrenme süreci, sadece çocuğun çevresindeki yetişkinleri gözlemlemesi ve onların davranışlarını kopyalamasından oluşan bir süreç değildir. Çocuklar taklit ederek öğrenme sürecinde gözlemlediği yetişkinin hareketlerinin yüzeysel olarak aynısını kopyalamazlar, gözlemlenen kişinin niyetini anlama başta olmak üzere daha karmaşık sosyal öğrenme süreçlerini kullanırlar (Carpenter, Tomasello ve Straiano, 2005). 12. ay ile birlikte çocuklar taklidi eylemi yapan kişinin eylemi neden yaptığını anlamak (öğrenmek) amacıyla ve gözlemlediği davranışlardan hangilerini taklit edeceğini belirlemek amacı ile kullanırlar (Carpenter, 2006). Dolayısı ile yetişkinin her davranışını değil istedikleri amaca yönelik olan davranışlarını taklit ederler (Carpenter, 2006; Carpenter ve diğ., 2005). Çocuklarda ilk sözcüklerin üretimi de 12-13. aylarda başlamakta ve sözcük dağarcığı başlangıçta düşük hızda artarken, 16-18. aylarda sözcük kazanım hızı artmaktadır. Çocuklar bu süreçte yaklaşık 50 sözcük edinmekte ve daha

sonra sözcükleri birleştirmeye başlamaktadır (Lyytinen ve diğ., 1999). Taklitler ve tek sözcüklerin çocuklarda ardışık olarak çıktığı, taklit becerilerinin hemen ardından tek sözcüklerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularından hareketle, sözcük üretimi olmayan dönemden tek sözcükler dönemine geçişte taklidin önemli yer tuttuğu söylenebilir. OSB olan çocuklarda da normal gelişen çocuklarda olduğu gibi önce taklit becerilerinin ardından ilk sözcüklerin ortaya çıktığı ve taklit gelişiminin tek sözcükler döneminde devam ettiği söylenebilir. OSB olan çocuklarda sözel dile sahip olmayan grubun taklit puanlarının diğer gruplardan anlamlı olarak düşük olması Thurm, Lord, Lee ve Newschaffer'ın (2007) çalışması ile de tutarlılık göstermektedir. Thurm ve diğerleri (2007), OSB olan çocukların 2 yaşından 5 yaşına kadar dil gelişimlerini izlemişler ve sözel dil edinimi gerçekleştiremeyen çocukların, ortak dikkat başlatma ile birlikte ses taklitleri ve motor taklit becerilerinde sözel dil gelişen çocuklara oranla daha düşük performans gösterdiklerini bulmuşlardır.

Oyun puanları açısından gruplar arası farklılıklar incelendiğinde oyun puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu, grupların oyun puan ortalamalarının çocukların dil gelişim düzeyleri ile paralel olarak arttığı bulunmuştur. OSB olan çocuklarda oyun ve genel ifade edici dil becerileri arasındaki ilişki alanyazındaki araştırmalarla da desteklenmektedir (Mundy ve diğ., 1987; Smith ve diğ., 2007; Stanley ve Konstantareas, 2007; Toth ve diğ., 2006). Bu çalışmada da OSB olan çocukların OSU'na göre gruplanması ve oyunun değerlendirilmesinde oyun karmaşıklık düzeyinin puanlanması nedeni ile çocukların oyun puanlarının, çocukların sözel dil karmaşıklık düzeyi ile paralel artış gösterdiği söylenilebilir. Çocukların sözel dil kullanımlarının karmaşıklığının artışı ile sembolik oyun şemalarının karmaşıklığının paralel artış göstermesi alanyazında da kabul edilen bir olgudur (McCune, 1995; Lyytinen ve diğ., 1997).

Yapılan ikili karşılaştırmalarda, hiç konuşmayan çocuklarla basit cümle ve karmaşık cümle kuran çocuklar arasında; karmaşık cümle kuran çocuklardan oluşan grup ile diğer tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada karmaşık cümle grubunun diğer tüm gruplardan anlamlı olarak yüksek puan alması, sembolik oyunun karmaşıklığının, sözel dil yapılarının karmaşıklığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. McCune-Nicholich (1981), -mı gibi oyunun başlangıcı ile sözcüklerin başlangıcının, sembolik şemaların birleşiminin başlangıcı ile sözcükleri birleştirmenin başlangıcının ve dilde sözdizimi kurallarının başlangıcı ile sembolik oyunda planlı

aşamaların başlangıcının karşılıklı ilişki içinde geliştiğini öne sürmüştür. Araştırmanın bulguları, basit cümleler ve karmaşık cümleler döneminde oyun gelişiminde anlamlı farklılıklar olması nedeni ile bu hipotezi destekler niteliktedir. Karmaşık cümleler kuran çocuklardan oluşan grup, oyun karmaşıklığında daha yüksek puan ortalamasına sahipken; basit cümle döneminde olan çocuklar, oyunlarında daha az karmaşık şemalar ortaya koymuşlardır. Karmaşık cümle grubunda olan çocukların, sembolik oyun puanlarının anlamlı olarak tüm gruplardan yüksek olmasının nedeni, diğer gruplara oranla bu grupta daha fazla çocuğun planlı –mış gibi oyun oynama davranışı sergilemesinden kaynaklanmaktadır. Striano ve diğerleri (2001), normal gelişen çocuklarda 3-4 yaşlarında hem sembolik oyunda üretkenliğin ve yaratıcılığın başladığını, buna paralel olarak aynı yaşlarda dil kullanımında üretkenliğin ortaya çıktığını iddia etmiştir. Bu çalışmada sembolik oyunda planlı şemalar ortaya koyan çocukların aynı zamanda sözel dilde karmaşık yapıları kullanması bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmada sözel dile sahip olmayan çocuklar ile basit cümle ve karmaşık cümle grubu arasında oyun puanları açısından anlamlı bir fark bulunurken, sözel dile sahip olmayan çocuklar ile tek sözcükler döneminde olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Bates (1979), ve McCune'nin (1995), ilk sözcüklerin ortaya çıkması ve nesnenin işlevine uygun oynanmasının birlikte ortaya çıktığı iddiası ile örtüşmemektedir. İlk sözcükler ile nesnenin işlevine yönelik ilk şemalarının aynı dönemde ortaya çıkması nedeniyle, nesnenin işlevine ilişkin görülen ilk eylemler, sembolik düşünmenin başlangıcının kanıtı olarak görülmektedir (Bates, 1979). Bu çalışmada sözel dile sahip olmayan çocukların oyun puan ortalamaları ile ($\bar{X}=2.44$) tek sözcük döneminde olan çocukların oyun karmaşıklığı puanları ortalamaları ($\bar{X}=5.27$) arasında fark olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmaması, çocukların nesnelere işlevine uygun kullanmaları ve ilk sözcüklerin ortaya çıkışı arasında gelişimsel bir paralellik olduğu hipotezinin doğru olmayabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte Striano ve ark (2001), yetişkinlerin sembolik olarak nitelendirdikleri çocuğun nesneye yönelik yaptığı birçok eylemin, çocuğun bakış açısı ile sembolik olmayabileceğini öne sürmüştür. Çocukların nesnelere gerçekleştirdikleri oyun davranışlarının, sembolik olmaktan öte yetişkinin ilgili nesne ile daha önce yaptıklarının taklidi olabileceğini iddia eden Striano ve diğerleri (2001) yetişkinlerin bu eylemleri sembolik olarak nitelendirdiğini öne sürmüştür. Bu araştırmada gözlemlenen ve kendine yönelik oyun şeması olarak puanlanan oyuncak kaşığı ağzına götürme, oyuncak bardağı ağzına

götürme, oyuncak iğneyi koluna değdirme gibi davranışlar, Striano ve diğerlerinin hipotezine göre (2001) sembolik oyun şeması yerine ertelenmiş taklit davranışları olarak ele alınabilir. Bu hipotez, taklit puanlarında sözcük kullanımı olmayan çocuklar ile tek sözcükler döneminde olan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olması nedeni ile eleştirilebilir. Bununla birlikte bu araştırmada anında taklit becerileri değerlendirilmiştir. Striano ve diğerlerinin (2001) sembolik oyun ile karıştırıldığını iddia ettikleri taklit davranışları, çocuğun yetişkinin daha önce yaparken gördüğü nesneye yönelik eylemlerini taklit etmesini içeren ertelenmiş taklit becerileridir.

Jest puanları açısından gruplar arası farklılıklar incelendiğinde, jest puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu grupların jest puan ortalamalarının, çocukların dil gelişim düzeyleri ile paralel olarak artış gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu, çocukların OSU puanları artıkça yani dildeki yeterlilikleri artıkça jest puanlarının da arttığını göstermektedir ve alanyazında jestler ve genel dil gelişiminin ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Bates ve diğ., 1975; Bates ve diğ., 1979; Carpenter ve diğ., 1998; Iverson ve Goldin-Meadow, 2005; Rowe ve Goldin-Meadow, 2009). Bu çalışmada davranış düzenleme jestleri, yorumlama jestleri ve sembolik jestlerin puanları bir bütün olarak alınmıştır. Araştırmanın bulguları bu üç işlevi içeren jestlerin toplam puanının, çocukların dil performanslarına göre artış gösterdiğini, çocukların sözel dil performansları artıkça jest toplam puanlarının da arttığını göstermektedir.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sözel dile sahip olmayan çocuklar ile diğer tüm grupların jest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre sözel dile sahip olmayan çocukların aldıkları jest puanlarının ortalaması, tek sözcük, basit cümle ve karmaşık cümle grubunun ortalamasından anlamlı derecede düşüktür. Bu bulgunun farklı nedenlerden kaynaklandığı düşünölmektedir. Jestler, çocuklarda ilk sözcüklerin ortaya çıkmasından önce amaçlı iletişimin başlaması ile ortaya çıkmaktadır (Carpenter ve diğ., 1998; Crais ve diğ., 2004) ve çocuklar anlaşılır sözcükleri üretmeden önce jestler aracılığı ile iletişim kurmaktadırlar (Bates ve diğ., 1979). Sonuç olarak çocuklar henüz sözel olarak iletişim kurmaya başlamadan önce jestleri kullanmaktadırlar (Bates ve diğ., 1979; Carpenter ve diğ., 1998). İlk sözcüklerin ortaya çıkması ile birlikte jestler ve ilk sözcükler birbirine paralel olarak gelişmeye devam etmektedir. (Iverson ve Thal, 1998). Çalışmada tek

sözcükler grubu ve sözel dile sahip olmayan çocuklar arasındaki anlamlı farklılığın, jestlerin tek sözcükler ile kullanımının devam etmesinden ve yine tek sözcükler döneminde çocukların jest dağarcığının gelişmeye devam etmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çocuklar tek sözcük döneminde sözcük ve jestleri birleştirerek kendini ifade etmekte ve jestleri ifadelerine ek anlam katmak için kullanmaktadırlar. Aynı dönemde çocuklar sözcüğün anlamını pekiştirmek için de jest kullanmaya devam etmektedir (Iverson ve Thal, 1998). Dolayısıyla çocuklarda tek sözcükler döneminde mesajın pekiştirilmesi ve mesajın anlaşılmasının kolaylaştırılması amacı ile jestlerin kullanılmaya ve jest dağarcığının gelişmeye devam ettiği görülmektedir. Bu durumun tek sözcükler ile sözel dile sahip olmayan çocukların jest ortalamalarındaki farklılığın nedenlerinden biri olabileceği düşünülmektedir.

Tek sözcükler döneminde olan çocukların jest puanları ile sözel dile sahip olmayan çocukların jest puan ortalamaları arası anlamlı farklılığın bir diğer nedeninin ise sözel dile sahip olmayan çocukların bir kısmının henüz iletişim amaçlı jest kullanım becerilerine sahip olmamasından yani amaçlı iletişim döneminde olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren bebeklerde ortalama 8. ayda amaçlarını eyleme dökene kadar zihinde tutmalarını sağlayan, zihinde temsil etme becerileri gelişmeye başlar ve amaç içeren davranışlar görülür. Bebekler bu dönemde gözlemledikleri eylemlerin bir anlamı olduğunu ve bu anlamın ne olduğunu anlamaya başlarlar. Ebeveynlerin dikkatini çekmek ve istedikleri bir şeyi elde etmek için iletişimi kullanmaya başlarlar. Bu iletişimsel eylemler 8. ve 10. ay arasında başlayan amaçlı iletişimin belirtileridir. Bu dönemde iletişim nesneyi annenin göreceği şekilde tutma, gösterme gibi jestlerle kurulmaktadır (Paul, 2008). Ortalama 9. ayda normal gelişim gösteren bir bebek diğer insanların düşünce ve amaçları olduğunu yani amaçlı varlıklar olduğunu anlamaya başlarlar (Sachs, 2005). Dolayısıyla sözel dil ortaya çıkmadan önce çocuklarda davranış düzenleme ve yorumlama amacına ilişkin iletişim amaçlı jestler ortaya çıkmaktadır (Carpenter ve diğ., 1998; Crais ve diğ., 2004) ve bu dönemde çocuklar jestleri, sözel olarak henüz ifade edemedikleri istek ve ilgilerini iletme yolu olarak kullanmaktadırlar (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005). Araştırmada sözel dile sahip olmayan çocuklar grubunda olan çocukların jest toplam puanında en düşük 0 puan, en yüksek 3 puan aldıkları, puan ortalamalarının ise $1(\bar{X}=1)$ olduğu görülmüştür. Bu puan dağılımı, sözel dile sahip olmayan çocuklar arasında henüz amaçlı iletişim öncesi aşamada olan çocukların olabileceğini göstermektedir. Bu durumun, sözel iletişime sahip

olmayan çocuklar ile tek sözcükler grubu arası jest puanlarında görülen anlamlı farklılığın nedenlerinden biri olduğu düşünülmektedir.

Tek sözcük dönemi ile sözel dile sahip olmayan çocukların jest puan ortalamaları arası anlamlı farklılığın diğer bir nedeninin jest toplam puan içinde değerlendirilen sembolik jestlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında normal gelişim gösteren çocuklarda sembolik jestler ile ilk sözcüklerin aynı dönemlerde ortaya çıktığı, çocuklarda ortalama 12. ay döneminde ilk sembolik jest davranışlarının görülmeye başladığı öne sürülmektedir (Capone ve McGregor, 2004; Acredolo ve Goodwyn, 1988). Bu çalışmada jestlere ilişkin jest puan ortalaması, davranış düzenleme, yorumlama ve sembolik jestlerin toplam puanlarını içermektedir. Sembolik jestlerin ilk sözcüklerle birlikte ortaya çıkması nedeniyle sözel iletişime sahip olmayan çocukların jest puanları ile tek sözcükler döneminde olan çocukların jest puan ortalamaları arası anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Tek sözcük döneminde olan çocuklarla, basit cümle aşamasında ve karmaşık cümle aşamasında olan çocukların jest puanları sıra ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmaması, iletişimsel jestlerin çoğunlukla söz öncesinden ilk sözcükler aşamasına geçişte yani dil kazanımının erken dönemlerinde önemli bir bileşen olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgudan hareketle, iletişimsel jestlerin, sözel dilin gelişim aşamalarında, yani dilbilgisel yapıların kullanıldığı cümleler döneminde böyle bir işlevinin kalmadığı düşünülebilir. Bu çalışmada belirli jest türleri (istek, yorumlama ve sembolik jestler) değerlendirilmiştir. Cümleler döneminde olan çocuklar, çalışmada değerlendirilen işlemlerde jestler yerine sözel ifadeler ile yanıt vermişlerdir. Örneğin sembolik jestlerin değerlendirilmesi için geliştirilen “ağlıyormuş gibi yapma” işlemi sonrasında çocuklara “bebek nasıl ağlıyor?” sorusunun sorulması üzerine sözel dile sahip olmayan ve tek sözcük döneminde olan bazı çocuklar kollarının üzerine yatarak tepki verirken, basit ve karmaşık cümle dönemindeki bazı çocuklar “çok ağlıyor”, “hüngür hüngür ağlıyor” gibi ifadeler ile tepki vermişlerdir. Tek sözcükler, basit cümle ve karmaşık cümle dönemi gruplarının jest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının nedeninin çocukların jestler yerine sözel ifadeleri kullanmayı tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma puanları açısından gruplar arası farklılıklar incelendiğinde, ortak dikkat başlatma puanlarında gruplar arasında anlamlı bir

farklılık olduğu, grupların ortak dikkat başlatma puan ortalamalarının, çocukların dil gelişim düzeyleri ile paralel olarak arttığı bulunmuştur. Alanyazında yapılan araştırmalar da OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma davranışları ile ifade edici dil gelişiminin ilişkili olduğunu göstermektedir (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Charman, ve diğ., 2003; Dawson ve diğ., 2004; Mundy, Sigman ve Kasari, 1990; Sigman ve Ruskin, 1999; Toth ve diğ., 2006).

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sözel dile sahip olmayan çocuklarla basit cümle ve karmaşık cümle dönemindeki çocuklar arasında, tek sözcükler dönemi ile karmaşık cümle grubu arasında, basit cümle grubu ile karmaşık cümle grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuklarda ortak dikkat başlatma davranışları amaçlı iletişimin başlaması ile ortalama 9. ayda başlamaktadır ve daha sonra ilk sözcükler ortaya çıkmaktadır (Carpenter ve diğ., 1998). Bu araştırmada sözel dile sahip olmayan çocuklar tek sözcükler döneminde olan çocuklardan daha düşük ortak dikkat başlatma performansı gösterebilir de bu farklılığın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle sözel dile sahip olmayan OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma davranışlarının başladığı ve tek sözcükler döneminde artmakla beraber bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenilebilir. Dil ediniminin ilk dönemlerinde ortak dikkat başlatma davranışı ilk sözcüklerin kazanımı için önemli bir yere sahiptir (Carpenter ve diğ., 1998; Tomasello ve Farrar, 1986, Tomasello ve Todd, 1983). Ortak dikkat bağlamlarında yetişkinin odaklanılan nesne, eylem ve olaya ilişkin etiketleme yapması ve çocuğun çevresindeki nesne, olay ya da etkinlikler için sözcüklerle zihinsel bir harita oluşturması süreci ile çocuklarda sözcüklerin kazanımı olmaktadır. (Tomasello, 2003; Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello ve Todd, 1983). Carpenter ve diğerleri (1998), çalışmalarında ebeveynleri ile daha fazla ortak dikkat bağlamı oluşturan 12 aylık normal gelişim gösteren çocukların daha fazla sözcük ürettiklerini ve anladıklarını bulmuşlardır. OSB olan çocuklarda da sözcüklerin kazanımı ve ortak dikkat başlatma arasında benzer bir ilişki vardır (McDuffie ve diğ., 2005; Smith ve diğ., 2007). Bu araştırmada sözel dile sahip olmayan çocuklardan oluşan grup ile ilk sözcükler dönemi çocuklar arası anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamasının nedeninin, ortak dikkat başlatma becerilerinin söz öncesi dönemde ortaya çıkmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ortak dikkat başlatma becerilerinin söz öncesi dönemde kazanıldığı ve hemen ardından ilk sözcüklerin ortaya çıkmaya başladığı, Carpenter ve diğerlerinin (1998) normal gelişim gösteren çocuklar ile yaptıkları çalışma tarafından da

desteklenmektedir. Alanyazından ve bu araştırmanın bulgularından hareketle OSB olan çocuklarda da sözcüklerin kazanımından önce ortak dikkat başlatma becerilerinin geliştiği söylenilebilir.

OSB’li sözel dile sahip olmayan çocuklarla basit ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar arasında, karmaşık cümle döneminde olan çocuklarla ise tüm gruplar arasında ortak dikkat başlatma puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Karmaşık cümle döneminde olan çocukların tüm gruplardan anlamlı olarak yüksek ortak dikkat başlatma puan ortalamasına sahip olması, ortak dikkat başlatmanın sadece dil kazanımın erken dönemlerinde değil, ifade edici dil gelişiminin ilerleyen dönemlerinde de önemli olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatmada yaşanan sınırlılıklar, gelişimin erken dönemlerinde başlamakta (Charman ve diğ., 1997; Wetherby ve diğ., 2007) ve ilerleyen dönemlerinde devam etmektedir (Hobson ve Hobson, 2007; Leekam ve diğ., 1997). Bu çalışmada dil gruplarına paralel olarak ortak dikkat puanlarının artmasında, OSB olan çocuklarda basit ve karmaşık cümleler döneminde de ortak dikkat başlatma becerilerinin gelişmeye devam etmesinin neden olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak bulgular, dil performansı ile ortak dikkat başlatma performansının paralel olarak arttığını, ortak dikkat başlatmanın karmaşık cümle döneminde olan çocuklarda diğer gruplara oranla daha fazla artış gösterdiği yönündedir.

Sonuç olarak söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlerin tümünde, OSU’na göre oluşturulmuş dört grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Araştırmanın genel bulguları OSB olan çocuklarda sözel dil becerilerinin gelişim aşamalarına paralel olarak söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinde de bir artış olduğu yönündedir. Araştırmanın sonucunda söz öncesi dönemden tek sözcükler dönemine geçişte taklit ve iletişimsel jestlerde anlamlı artışlar olduğu, bununla birlikte jestlerin tek sözcükler döneminden, basit cümle ve karmaşık cümleye geçiş döneminde bu anlamlılığını yitirdiği bulunmuştur. Bu bulgular genel olarak Thurm ve diğerlerinin (2007) çalışması ile de tutarlılık göstermektedir. Thurm ve diğerleri (2007), 2 yaşından 5 yaşına kadar dil gelişimlerini izledikleri OSB olan çocuklarda sözel dil gelişmeyen çocukların ortak dikkat başlatma, ses taklit ve motor taklitlerde sözel iletişim kuran OSB’li çocuklara göre sınırlılık yaşadıklarını bulmuşlardır.

Tomasello (2003), çocuklarda ilk sözcüklerin çıkmasının ortak dikkat, niyeti anlama ve taklitle öğrenme gibi temel becerilere dayanarak geliştiğini öne sürmüştür.

Oyun, ortak dikkat başlatma ve taklit, dilin gelişen dönemlerinde de gruplara göre anlamlı farklılıklar göstermeye devam etmiştir. Taklit becerilerinin karmaşık cümle grubunda basit cümle grubundan, oyun becerilerinin ve ortak dikkat becerilerin karmaşık cümle grubunda diğer tüm gruplardan anlamlı olarak yüksek olması karmaşık cümleye geçiş döneminde oyun, taklit ve ortak dikkat başlatma becerilerinin önemli olabileceğini düşündürmektedir. Toth ve diğerleri (2006), ortak dikkat başlatma ve anlık taklidin dil ediniminin başlangıç aşamalarında dilin gelişimini sağlayacak “başlangıç seti” görevini gördüğünü, dilin edinimi başladıktan sonra dil gelişiminin ilerleyen aşamalarında ise oyuncakla oyun ve ertelenmiş taklit gibi sembolik becerilerin önem kazandığını öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada oyun becerilerin OSU’na göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı farklılık göstermesi, karmaşık cümle grubunun oyun performansının, diğer gruplardan anlamlı olarak yüksek olması Toth ve diğerlerinin (2006) oyunun dil gelişiminin ilerleyen dönemlerinde kritik rol oynadığı görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte Toth ve diğerlerinin (2006) iddiasının aksine taklit ve ortak dikkat başlatma, dilin gelişen dönemlerine göre oluşturulan gruplarda da anlamlı artış göstermeye devam etmiştir. Bu bulgudan hareketle OSB olan çocuklarda oyun, taklit ve ortak dikkat başlatmanın dilin gelişim aşamalarına paralel olarak gelişmeye devam ettiği söylenilebilir.

4.2. Söz-Öncesi Sosyal İletişim Becerileri İle Dilin Bileşenleri Arasındaki İlişki

OSB olan çocuklarda taklit, oyun, jestler ve ortak dikkat başlatmanın dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi ölçümleri ile ilişkileri ve bu bileşenlere ilişkin ölçümleri yordama durumu incelenmiştir. Bu analizler yapılırken hiç konuşmayan çocuklardan oluşan grup veri grubundan çıkarılmıştır. Sözel dile sahip olan çocukların ölçümleri bir bütün olarak alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Tartışmanın bu kısmında söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerle ilişkileri, dilin her bileşeni için ayrı ayrı ele alınacaktır. Bu kapsamda öncelikle söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ile ilişkisine yönelik araştırma bulguları incelenecek, daha sonra söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile kullanım bilgisi bileşeni arası ilişki bulguları ele alınacaktır. Son bölümde ise söz-öncesi

sosyal iletişim becerilerinin dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçümler ile ilişkisine yönelik araştırma bulguları tartışılacaktır.

a) Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümler arası ilişki

Araştırmada dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümler olarak OSU ve eylemsi oranı ele alınmıştır. Yapılan analizlerde, OSB olan çocuklarda OSU ile oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestler arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ortak dikkat, jestler, taklit ve oyun davranışlarından hangilerinin OSU'yu yordadığını belirlemek amacı ile yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda ise sadece oyunun OSU'yu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Araştırmada biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin diğer bir ölçüm olan eylemsi oranı ile oyun arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu oyunun eylemsi oranını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümler olan OSU ve eylemsi oranını oyun becerilerinin yordaması, alanyazında normal gelişim gösteren çocuklarda oyun ve sözdizimi karmaşıklığına ilişkin çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Kelly ve Dale, 1989; Lyytinen ve diğ., 1997; McCune, 1995). McCune (1995), çocuklarda ilk –mış gibi eylemlerin ortaya çıkması ile ilk sözcüklerin görülmesi arasında ilişki olduğunu, ilk sözcüklerin birleştirilmesi ile –mış gibi eylemlerin birleştirilmesinin de aynı zamanda ortaya çıktığını bulmuştur. Bu çalışmada, sembolik oyuna ilişkin geliştirilen değerlendirme işlemi ve puanlama sistemi McCune'nin (1995) oyun aşamaları göz önüne alınarak hazırlanmış, ek olarak nesne manipülasyonu puanlamaya eklenmiştir. Araştırmanın sonunda ise, sembolik oyun karmaşıklığı düzeyine ilişkin puanlar ile sözdizimi karmaşıklığına ve biçimbirim bilgisine ilişkin bir ölçüm olan OSU ve eylemsi oranı ile oyunun ilişkili olduğu ve oyunun bu ölçümleri yordadığı bulunmuştur.

Dil ve sembolik oyun arasındaki ilişkiler aşamalı olarak ele alınabilir. İlk sözcüklerle ilk –mış gibi eylemlerin ortalama 13. ayda başlaması nedeniyle Bates (1979), her iki davranışın da sembolleri içerdiğini ve çocukta sembolik düşünmenin başlangıcının belirtileri olduğunu öne sürmüştür. Kelly ve Dale (1989), araştırmalarında sözcük üretimi olmayan çocukların, sembolik oyun eylemi göstermediklerini, tek sözcük döneminde olan çocuklarda –mış gibi oyun eylemlerinin görüldüğünü, bununla birlikte tek sözcük

döneminde çocukların üretken olmayan sözdizimi kullanımı olan çocuklardan daha düşük oyun performansı gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu araştırmada da tek sözcüklerle kendini ifade eden çocukların sözel dile sahip olmayan çocuklardan daha karmaşık oyun şemaları kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmada sözel dile sahip olmayan çocuklarda çoğunlukla nesnelere manipüle etme gibi davranışlar gözlemlenirken, tek sözcük döneminde olan çocuklarda çoğunlukla bardağı ağzına götürme gibi kendine yönelik –mış gibi eylemler ve bardağı bebeğin ağzına götürme gibi başkasına yönelik –mış gibi eylemler görülmüştür. Bununla birlikte sayıları az da olsa sözel dile sahip olmayan çocuklarda kendine yönelik –mış gibi oyun şemaları gözlenmiştir.

0-24 aylar arasında çocuklar sözcükleri birleştirerek cümle kurmaya ve oyunda basit şemaları birleştirerek sıralanmış birden fazla şemalı oyun oynamaya başlarlar (Acarlar, 2001). McCune (1995), bu oyun aşamasında, çocuğun- mış gibi eylemleri birleştirmesini, oyunun konusu olan ayrı ayrı temsil edilebilecek bir olayın farklı bileşenlerini anladığının göstergesi olarak ele almıştır (örn., çocuğun kendisinin bardaktan bir şey içermiş gibi yapması ve daha sonra anneye uzatması örneğinde anne ve çocuğun oyun konusu olan olayda rolünün değişmesi fakat, içmek eyleminin sabit kalması). McCune (1995), çocukların sözcükleri birleştirmeye başlamasında da benzer bir sürecin olduğunu, göndergenin ifade edilen olayın bileşenlerine göre farklılaştığını öne sürmüştür. Bu tür dilsel ifadeler, dilbilgisel kurallara göre oluşturulmaktan ziyade, çocuğun anlamsal öğeleri ortak bağlamda birleştirmesi ile oluşturulurlar. Bu araştırmada basit cümle grubunda olan çocukların tek sözcük döneminde olan çocuklara oranla daha karmaşık oyun şemaları kullandıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte basit cümle grubunda sıralı –mış gibi oyun şemalarını birleştirerek oyun oynayan çocuk sayısının tek sözcük grubuna oranla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıda kendini tek sözcük kullanarak ifade eden bir çocuğun dil örneği verilmiştir.

Y Burada ne olmuş?
 Ç Muz.
 Y Evet gördüm.
 Y Ne olmuş Muza?
 Ç ağaç_ağaç? (5.5 yaş OSB)

Yukarıda dil örneği verilen çocuğun sembolik oyun davranışları gözlemlendiğinde, nesnelere ağzına götürme, iğneyi koluna değdirme gibi tek şema kullanarak oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Basit cümle aşamasında olan bir çocuk ise aşağıdaki verilen dil örneğindeki gibi cümleler ile kendisini ifade ederken, çocuğun oyun

performansı gözlemlendiğinde sosisi pişirmiş gibi yapıp ardından bebeğe yedirirmiş gibi yapma, bebeğin ateşini ölçüp, ardından iğne yapıp en sonunda koluna bez sarma gibi sıralı şemalar gösterdiği gözlenmiştir.

Ç Çita ormanda yaşar ama.
 Y Hangisi ormanda yaşar?
 Y Hangi hayvan ormanda yaşar?
 Ç Kedi çiftlikte yaşar.
 Y Evet kedi çiftlikte yaşar.
 Ç Aslan ormanda yaşar (6.2 yaş OSB).

Normal gelişim gösteren çocuklarda 28. ay civarında mantıksal olarak düzenlenmiş sembolik şema sıralamaları başlamaktadır (Acarlar, 2001). Planlı sembolik oyunda, -miş gibi oyun eylemleri, çevredeki nesnelere algısal özelliklerine göre değil, içsel bir zihinsel süreçle sıralanarak gerçekleştirilmektedir. Sözdizimi kurallarının da hiyerarşik bir organizasyon gerektirmesi nedeni ile sözdizimi kuralları ile oluşturulmuş sözel ifadeler ve planlı sembolik oyunlar aynı dönemlerde ortaya çıkmaktadır (McCune, 1995). OSU, son ekler ve sözcük dağarcığı ile sembolik oyun ilişkisini inceleyen Lyytinen ve diğerleri (1997), çocuklarda görülen sembolik oyun oranının bu üç dil ölçümü ile de ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada karmaşık cümle ile kendisini ifade eden çocukların basit cümle ile kendisini ifade eden çocuklara oranla daha fazla planlı mış gibi oyun oynadıkları görülmüştür. Örneğin, tavada mısırı pişiren, daha sonra kaşık ile mısırı tabağa koyan, mısırın üzerine dökmek için tuz arayan ve küçük şeker kutusunu tuz gibi mısırın üzerine döküp mısırı oyuncak bebeğe yediren bir çocuk aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

Y Böyle yirmiye kadar sayacağım.
 Y Çocuk saklanacak.
 Y Ben onu bulmaya çalışacağım öyle mi?
 Ç Evet.
 Y Hıı~
 Ç Bulamazsan (o s*) o sobelerse yine (o) sen ebe oluyosun.
 Y Bulamazsam o beni sobelerse gene ben ebe oluyorum.
 Ç Evet.
 Ç Hep sobelerse hep o oluyo.
 Y A ben çok sıkılırım ama hep sobelerse.
 Y Sen parkta falan saklambaç oynuyo musun?
 Ç (Iı) Parkta zor oynuyorum çünkü orada az saklanmak için yer var (8.2 Yaş, OSB)

Bu araştırmada sembolik oyunun değerlendirilmesi için geliştirilen işlemde OSB olan çocukların sembolik oyunun karmaşıklığına ilişkin puanlar elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sembolik oyunun, dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümler olan eylemsi oranı ve OSU'yu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Alanyazında normal gelişim gösteren çocukların dil ve oyun gelişimine ilişkin yapılmış araştırmaların bulguları, sözdizimi karmaşıklığı ve oyun karmaşıklığı arasında ilişki olduğu (Kelly ve Dale, 1988; McCune, 1995) ve normal gelişim gösteren 18 aylık çocuklarda son ek kullanımı ve OSU ile sembolik oyun oranının ilişkili olduğu yönündedir (Lyytinen ve diğ., 1997). Alanyazında OSB olan çocuklarda oyun ve sözdizimi karmaşıklığına ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla beraber OSB olan çocukların genel dil gelişimi ve sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sembolik oyun ile genel dil gelişiminin ilişkili olduğunu göstermektedir (Mundy ve diğ., 1987; Stanley ve Konstantareas, 2007; Smith ve diğ., 2007; Toth ve diğ., 2006). Bu çalışmanın bulguları alanyazında OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerinin dil gelişimi ile ilişkili olduğuna yönelik bulguları desteklemektedir. Bununla birlikte araştırmada sembolik oyunun biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenine ilişkin ölçümleri yordaması, OSB olan çocuklarda sembolik oyunun genel dil gelişiminin yanı sıra, özellikle dilin biçimbirim bilgisi/ sözdizimi bileşeni ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgular üzerinden OSB olan çocuklarda sembolik oyun ve biçimbirim bilgisi/sözdizimi ilişkisinin normal gelişim gösteren çocuklardakine benzer olduğu söylenebilir.

b) Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile kullanım bilgisi bileşenine ilişkin ölçümler arası ilişki

Araştırmada dilin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin ölçümler olarak sohbette sıra alma ve sohbette uygun olmayan cevap (UOC) oranı ele alınmıştır. Yapılan analizlerde taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jestlere ilişkin puanların artması ile sohbette sıra alma puanında da anlamlı bir artış olduğu, bununla birlikte bu becerilerden sadece ortak dikkat başlatma ve taklidin sohbette sıra alma becerilerini anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Sohbette sıra alma ile taklit becerilerinin daha yüksek korelasyon katsayısı göstermesine karşın, ortak dikkat başlatmanın sohbette sıra alma oranını taklitten daha yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Oyun ve jestlerin ise hem modele katkılarının hem de sohbette sıra alma oranını yordama derecelerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Uygun olmayan cevap oranı ile oyun, jestler ve taklit arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur, bu becerilerden oyunun UOC oranını anlamlı olarak yordadığı, fakat jestler ve taklidin analize katılması ile anlamlılığını yitirdiği bulunmuştur. Oyun, jestler ve taklitten oluşan modelin UOC'yi anlamlı olarak yordadığı fakat model içinde

yer alan oyun, taklit ve jest değişkenlerinden hiç birinin yordama gücünün anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırma kapsamında UOC olarak OSB olan çocukların dil örneklerinde ekolali kullanımları, sohbet konusu ile ilişkisiz yanıtlarının sayıları alınmıştır. Örneğin;

Y Sen de oyun oynuyo musun?
 Ç Ben oyun oynuyorum ta ki.
 Ç (Yalnız) Yalnız bildiklerinizi söyledi (3.5 Yaş, OSB).

Y X (çocuğun ismi) bir şey söyleyeceğim.
 Y Ayy bu koyunlar nereye gitiyor acaba.
 Y Bir sürüler.
 Ç Cıvcıv yumurta var/dı (7.7 Yaş, OSB).

Dilin kullanım bilgisi bileşenine yönelik olan UOC ölçümünde OSB bozukluk derecesi gibi değişkenlerin işin içine girebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada OSB derecesi değişken olarak ele alınmamıştır. Bu konuda daha kapsamlı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

OSB olan çocuklarda dilin özellikle kullanım bilgisi bileşeninde bozukluklar olduğu bilinmektedir. OSB olan çocukların dili davranış düzenlemek için araç olarak kullanmalarına rağmen, özellikle bilgi ya da ilgiyi paylaşmak için iletişim amaçlı kullanımlarında sınırlılıklar görülmektedir (Baron-Cohen, 1988). Araştırmada dilin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin ölçüm olan sohbette sıra alma becerisini ortak dikkat başlatma ve taklit puanlarının anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu bulgular, alanyazında normal gelişim gösteren (Farrant ve diğ., 2010) ve dil bozukluğu riski olan çocukların kullanım bilgisi gelişimine ilişkin sınırlı sayıda olan araştırma ile tutarlılık göstermektedir (Chiat ve Roy, 2008). Chiat ve Roy, (2008) çalışmalarında, ortak dikkat, sosyal karşılıklılık ve sembolik anlama becerilerinin dil gelişimi risk grubu olan çocukların sosyal iletişim becerilerini yordadığını bulmuşlardır. Farrant ve diğerleri (2010), çalışmalarında normal gelişen çocuklarda ortak dikkat başlatma ve yanıtlama, taklit ve sosyal katılımın çocukların sohbet becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ortak dikkat ve taklidin, sosyal katılım ve sohbet becerileri arasında aracılık ettiği de araştırma bulguları arasındadır. Farrant ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ortak dikkat davranışları içinde ortak dikkat başlatma ve yanıtlama davranışları bir bütün olarak alınmıştır. Bu çalışmada ortak dikkat başlatma davranışları değişken olarak alınmış, yanıtlama davranışları değişken olarak alınmamıştır. Murray ve diğerleri (2008), bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak ortak dikkat başlatma becerilerinin dilin kullanım

bilgisi bileşeni ile ilişkili olabileceğini ve OSB olan çocuklarda her iki beceride de hayat boyu görülen sınırlılıklar olduğunu öne sürmüştür. Ortak dikkat başlatma güçlükleri dilin edinimini etkilemese de sosyal kullanımını etkileyebilmektedir (Murray ve diğ., 2008).

Alanyazında ortak dikkat becerileri, dilin kullanımına ilişkin söz öncesi dönem becerileri olarak ele alınmaktadır (Murray ve diğ., 2008; Wilkinson, 1998). Çocuklarda tek sözcükler döneminin sonlarına doğru sohbet becerilerinin gelişimine ilişkin ilk işaretler ortaya çıkmaktadır. Sohbetle ilişkin ilk belirtiler, ortak dikkat odağı üzerine konuyu sürdürme ve yetişkinin ilgisinin konu üzerine kalmasını sağlama becerileri ile ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile çocuklarda sohbet konusu üzerine ebeveynle uyumlu sözce üretimi, ortak dikkat bağlamları içinde gerçekleşmektedir (Tomasello, 1988). Bu araştırmanın ortak dikkat başlatma puanlarının sohbette sıra alma oranını anlamlı olarak yordamasının bu hipotezi destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir. OSB olan çocuklarda sendroma özgü kullanım bilgisi bozuklukları, özellikle bilgiyi paylaşmaya yönelik ortak dikkat bağlamlarında görülmektedir. Sohbet sırasında bilgiyi paylaşmada görülen güçlükler ya da sohbeti sürdürmek için konu ile ilişkisiz yanıtlar verme davranışları görülmektedir (Wilkinson, 1998). Buradan hareketle özellikle bilgiyi veya ilgiyi paylaşmaya yönelik ortak dikkat başlatma becerilerinde yaşanan güçlüklerin, temel sohbet becerilerinin gelişmesini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu çalışmanın araştırma grubunda karmaşık cümle döneminde olan OSB’li çocukların da olması, Murray ve diğerlerinin (2008) öne sürdüğü gibi ortak dikkat başlatma becerilerinde güçlükler yaşayan OSB’li çocukların, ileri dil becerilerini edinseler bile dilin sosyal kullanımına ilişkin güçlükler yaşamaya devam ettikleri görüşünü desteklemektedir. Aşağıda önce kendisini karmaşık cümlelerle ifade eden bir çocuğun ve daha sonra kendisini basit cümlelerle ifade eden bir çocuğun sohbet içinde sıra almada yaşadığı güçlüğü ve ekolali kullanımına ilişkin örnekler verilmiştir.

Y X (çocuğun ismi) bu meyveleri buraya kim koymuş?
 Y Ne işi var meyvelerin ağacın üstünde?
 Y Hı?
 Y Orhun meyvelerin ağacın üstünde ne işi var?
 Ç Bisikletin tekerlekleri kaç döner?
 Y Bisikletin tekerlekleri kaç döner (4.9 Yaş, OSB).

Y Aa metroda koyunun ne işi var?
 Y Ne yapacak koyun metroda?
 Y Ne işi var metroda koyunun?
 Y Söyle.
 Ç Koyunlar metroya gidiyor.
 Y Koyunlar metroya gidiyor (8.0 Yaş, OSB).

Alanyazında taklit becerileri ve ortak dikkat başlatma becerileri benzer bilişsel süreçleri içermesi açısından birbirleri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Carpenter (2006), bebeklerin erken dönemlerde neyi nasıl taklit edeceklerine ilişkin çevrede gözlemledikleri davranışlar içinden seçim yaparken, ortak dikkat bağlamı içinde bu seçimleri yaptıklarını öne sürmektedir. Bu süreçte bebekler, gözlemledikleri bireylerin amaçlı ve amaçlı olmayan davranışlarını ayırt etmekte ve bunu da ortak dikkat bağlamları içinde gerçekleştirmektedirler (Carpenter, 2006). Tomasello (1995), ortak dikkat başlatmanın diğer insanların amaçlı varlıklar olduğunun yani insanların davranışlarının bir amaca yönelik olarak yapıldığını anlamının ilk işaretleri olduğunu öne sürmüştür. Taklit becerilerinde gözlemlenen bireyin amacını anlamak, amaçlı davranışları ayırt etmek ve aynı sonuca ulaşmak için tekrarlanacak davranışı seçmek gibi süreçlerin bu nedenle ortak dikkat bağlamlarında oluştuğu düşünülmektedir. Taklit yoluyla öğrenmede çocuğun yetişkinin davranışlarını izlemesi, ilgi odağını takip etmesi gerekmektedir (Tomasello, 1995). Taklit ve ortak dikkat başlatma arasındaki bu ilişki, her ikisinin de sosyal iletişim amaçlı kullanılması, taklit ile öğrenmenin ortak dikkat bağlamlarında gerçekleşmesi, dilin kullanım bilgisine ilişkin ölçüm olan sohbette sıra almayı birlikte yordamalarına gerekçe olarak sunulabilir.

Sonuç olarak rutin ya da rutin olmayan ortak dikkat bağlamları çocukların erken dönem sohbet becerilerini kazanımlarının temelini oluşturmaktadır (Tomasello, 1988). Sohbetinde sıra alma becerilerini anlamlı olarak yordayan diğer bir söz-öncesi sosyal iletişim becerisi de taklit becerileridir. Hem taklit hem de ortak dikkat bağlamlarının paylaşımlı etkinlik (kişilerin dikkatlerini birbirlerine ve birbirlerinin ilgilendiği odak üzerine yönlendirdikleri karşılıklı etkinlik) olduğunu öne süren Racine ve Carpendale (2007), etkileşimsel dil becerilerin bu tür paylaşımlı etkinlikler temelinde edinildiğini öne sürmüştür. Bu çalışmanın bulguları, Racine ve Carpendale'nin (2007) bu görüşünü desteklemektedir.

Tomasello (2000), sözel dilin ortak dikkat başlatma ile yüksek ilişki içinde olmasının nedenini sözel dilin işlevinin temelde ortak dikkatten farklı olmamasına bağlamıştır. İnsanların sözel dili diğer bireylerin dikkatlerini manipüle etmek ya da etkilemek için kullandıklarını öne süren Tomasello (2000), dilsel sembollerin sosyal uzlaşım yapıları nedeniyle çocukların dilsel sembollerini sadece diğer bireyler ile etkileşim bağlamlarında kazanabileceklerini öne sürmüştür. Sözel dilin, diğer bireylerin

dikkatlerini manipüle etme işlevinden dolayı, dilin işlevsel kullanımı sadece dil gelişimi daha ileride olan bir birey ile ortak dikkat bağlamlarına girilerek öğrenilebilmektedir. Bu durum nedeni ile ortak dikkat becerileri, dil edinimi ve dilin kullanımının gelişmesi için bir ön koşul beceridir (Tomasello, 2000). OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma becerilerinde ve taklit becerilerinde gösterdikleri sınırlılıklar, bu sınırlılıklardan ortak dikkat başlatmaya ilişkin olanların hayat boyu sürmesi ve dilin kullanım bilgisi bileşeninde görülen sendroma özgü sınırlılıklar, dilin sosyal kullanımının ortak dikkat bağlamları içinde geliştiği görüşünü desteklemektedir. Bu araştırmada OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma ve taklit puanlarının sohbette sıra almayı anlamlı olarak yordaması, ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin OSB olan çocuklarda sadece sohbette sıra almanın kazanıldığı erken dönemlerde değil; dil gelişiminin her aşamasında sohbet becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu düşündürmektedir.

c) Söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçümler arası ilişki

Araştırmada dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin ölçüm olarak farklı sözcük sayısı (FSÖZS) ele alınmıştır. Yapılan analizlerde FSÖZS ile oyun, taklit, ortak dikkat başlatma ve jestler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu becerilerden oyun, taklit ve ortak dikkat başlatmanın FSÖZS'yi anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Önem sırasına göre sıralandığında ise yordama gücü en yüksek olan değişkenin oyun olduğu, bunu sırası ile ortak dikkat başlatmanın ve taklidin izlediği görülmüştür. Modele alınan jestlerin yordama gücünün ve modele katkısının anlamlı olmadığı görülmüştür.

Alanyazında OSB olan çocukların sözcük dağarcığı dilin diğer bileşenlerine oranla daha sık çalışılan bir konudur. FSÖZS ile oyun arasındaki ilişki alanyazında daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Smith ve diğ., 2007; Lyytinen ve diğ., 1997; Lyytinen ve diğ., 1999; Yoder, 2006). Lyytinen ve diğerleri (1997), normal gelişim gösteren 18 aylık çocuklarda sembolik oyun oranının sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Smith ve diğerleri (2007) ise, çalışmalarında OSB olan çocukların sözel taklit becerilerinin, nesnelere –mış gibi oyunlarının ve ortak dikkat başlatma davranışlarının sıklığının ifade edici sözcük dağarcığının kazanım hızı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yoder (2006), nesne ile oyun çeşitliğinin ve sözel olmayan iletişim becerilerinin OSB olan çocukların bir yıl içindeki sözcük dağarcığı artışını yordadığını bulmuştur. Bu çalışmada ise sembolik oyun karmaşıklığına ilişkin

puanın farklı sözcük dağarcığını yordadığı bulunmuştur. Tüm bu araştırmalardan hareketle nesne ile oyun çeşitliliğinin, sembolik oyun oranının ve sembolik oyun karmaşıklığının OSB olan çocuklarda sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada tek sözcükler döneminden karmaşık cümle dönemine kadar farklı dil gelişim özellikleri gösteren çocuklar ile analiz yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sembolik oyun karmaşıklığının dilin gelişen dönemlerinde de sözcük dağarcığını yordadığı söylenebilir.

Çocuklarda sembolik oyunun, söz öncesi dönemde çocukların dil gelişiminin temelini oluşturduğu ve daha sonraki dil gelişimini desteklediği öne sürülmektedir (akt., Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2001). Leslie (1987) ve McCune (1995), ilk semboller ile ilk sözcüklerin aynı dönemde ortaya çıkması üzerinden her ikisinin de temelini temsili düşünmenin gelişmesine dayandığını, bu iki biçimin temsili düşünmenin ilk işaretleri olduğunu öne sürmüştür. Sembolik oyun ve ilk sözcükler arasındaki ilişki bu hipoteze göre açıklanabilir. Araştırmada OSB olan çocukların sözcük dağarcıkları ve sembolik oyun arasında bulunan ilişkinin nedeni, sözcüklerin ve –miş gibi oyun şemalarının birer sembolik eylem olması, bunların her ikisinin de temsili düşünme yeterliliğine dayanması olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın katılımcıları, sadece tek sözcük döneminde olan çocukları değil, basit cümle ve karmaşık cümle dönemlerinde olan çocukları da içermektedir. Alanyazında sembolik oyun ve dil gelişimi arası ilişki, sadece ilk sözcüklerin ortaya çıkma dönemindeki paralellik ile değil, çocuklarda dilin gelişen evrelerinde sembolik oyunun becerilerinde de paralel bir gelişim olması üzerinden incelenmiştir. (Kelly ve Dale, 1989; McCune, 1995).

Çocuklarda sözcüklerin kullanımı, kavram gelişimi ile yakından ilişkilidir (Smiley ve Huttenlocher, 2014). Lewis ve diğerleri (2000), sembolik oyun ve dil arası ilişkide kavram gelişiminin de önemli bir yer tuttuğunu, çocukların –miş gibi eylem üretmeleri için ürettikleri şemaya ilişkin kavramlara, sözcük üretimi için ise sözcüklerin kavramsal karşılıklarına sahip olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Sembolik oyun aracılığı ile dikkatini daha iyi organize eden ve algıladığı şeyleri sınıflayan çocuklar, çevrelerindeki olaylar, eylemler ve nesnelere hakkında daha ayrıntılı bilgi edinirler. Bu bilgiler daha sonra çocuğun dil gelişimi için iyi bir temel oluşturur (Lyytinen ve diğ., 2001). Bu hipotez göz önüne alınarak sembolik oyun ile sözcük dağarcığı arasındaki ilişkinin çocukların kavram gelişimi üzerinden açıklanabileceği düşünülmektedir.

Sembolik oyun oynayan çocuğun nesne ile oyun bağlamında konuşma konusunun da artabileceği, dolayısı ile çevreden aldığı dilsel girdi oranının da artabileceği düşünülmektedir Sembolik oyunun hem çocukların gelişen temsili yeterliliği hem de kavramsal yeterlilikleri nedeni ile OSB olan çocukların sözcük dağarcığını yordamış olabileceği düşünülmektedir..

Araştırmada OSB olan çocukların sözcük dağarcığı ile ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin anlamlı ilişkisi olduğu ve bu iki becerinin çocukların FSÖZS puanlarını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu bulgular sözcük dağarcığı ile söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit becerilerinin (Stone ve diğ., 1997; Smith ve diğ., 2007; Lyytinen ve diğ., 1997; Luyster ve diğ., 2008; Mcduffie ve diğ., 2005; Turan ve Ökcün-Akçamuş, 2014) ve ortak dikkat başlatma becerilerinin (Baron-Cohen, Baldwin ve Crawson, 1997; Smith ve diğ., 2007; Mcduffie, ve diğ., 2005; Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello ve Todd, 1983) ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir.

Taklit ve ortak dikkat başlatmanın her ikisi de etkileşim içinde olunan diğer bireyin dikkatini elde etmek için kullanılan araçlardır ve çocuklar bu iki aracı yetişkin ile sosyal etkileşime girmek için kullanabilirler (McDuffie ve diğ. 2005). Çocuğun gözlemlediği kişinin davranışlarının amacına karar vermesi ve neyi taklit edeceğini seçmesi ortak dikkat bağlamları içinde gerçekleşir (Carpenter, 2006). Motor taklitler ve ortak dikkat başlatma becerileri, OSB olan çocukların sosyal etkileşim bağlamları içine katılımını sağladığı için, nesnelere isimlerinin edinilmesinde de bir çerçeve oluşturabilmektedir (McDuffie ve diğ., 2005).

Dil gelişiminde sözcüklerin anlamlarının zihinde haritalandırılması için ortak dikkat becerileri önemlidir (Baron-Cohen ve diğ., 1997). Erken dönem sözcük kazanımları, çocuğun dikkatini verdiği nesne veya olay üzerine ebeveynlerin etiketleme yapması ile başlamaktadır. Çocuklar iletişim becerileri geliştikçe çevrelerindeki yetişkinlerin konuşurken hangi nesneyi kastettiğini kontrol etmek için bakışının yönünü izlemek gibi çeşitli sosyal-pragmatik ipuçlarını yorumlama becerilerini de kazanmaktadırlar (Siller ve Sigman, 2008). Dolayısı ile ortak dikkat başlatma normal gelişim gösteren çocuklarda erken dönem sözcük kazanımında önemli bir beceridir (Tomasello, 1988). Tomasello ve Todd'un (1983), 12-13 aylık bebeklerin beş ay süresince dil gelişimlerini izledikleri çalışmalarının bulguları da bunu göstermektedir.

Araştırmacılar, çalışmanın sonunda annelerin çocuklarının ortak dikkat davranışını izleyerek etiketleme yaptıklarında bebeklerin daha geniş sözcük dağarcığına sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada da çocukların sözcük dağarcığını ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Ortak dikkat başlatma ve taklidin sözcük dağarcığı ile ilişkisinin bir diğer nedeninin ebeveyn yanıtlayıcılığı oranı olabileceği düşünülmektedir. Ortak dikkat başlatma ve taklit becerisine sahip OSB olan çocuklara yetişkinler tarafından daha çok dilsel haritalama yapılıyor olabileceği düşünülmektedir. Yoder ve Warren (1993), bebeklerde amaçlı iletişim karşılığında ebeveynlerden yanıt sağlandığını, bu yüzden söz öncesi amaçlı iletişimin dil gelişimi ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Yoder ve Warren (1999), çalışmalarında çocukların amaçlı iletişim davranışlarının ebeveyn yanıtlayıcılığı aracılığı ile dil gelişimi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan araştırmanın sonucunda OSB olan çocuklarda jest puanları ile dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümlerden OSU, kullanım bilgisine ilişkin ölçümlerden sohbette sıra alma ve UOC ve anlam bilgisine ilişkin ölçümlerden FSÖZS arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla beraber regresyon analizi sonucunda jestlerin bu ölçümlerden hiçbirini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Bu bulgunun farklı nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgunun nedenlerinden birinin, OSB olan katılımcı çocukların tek sözcüklerden karmaşık cümlelere kadar farklı dil gelişim özelliği göstermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Basit ve karmaşık cümle dönemi OSB olan çocuklarda, normal gelişim gösteren çocuklara benzer biçimde, kendilerini sözel olarak ifade edebildikleri için jest kullanım sıklığını düşüştüğü ve bu durumun araştırma bulgularını etkilediği düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda da jestler söz öncesi dönemde sözel olmayan bir iletişim aracı olarak, sözcüklerin kazanımı döneminde sözcükler ve anlamlarını kazanmada bir araç olarak, tek sözcükler döneminde ise sözcüğe ek anlam katmak ya da sözcüğün anlamını pekiştirmek amacı ile kullanılmaktadır (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005; Iverson ve Thal, 1998). Tek sözcük dönemi OSB olan çocuklarda benzer bir ilişki olduğu bununla birlikte, basit ve karmaşık cümle dönemi OSB'li çocuklarda jest kullanımlarının yerine sözel ifadelerin kullanılması ile jest kullanımlarının azaldığı ve bu durum sonucunda jestlerin dilin bileşenlerini anlamlı olarak yordamadığı düşünülmektedir.

Jestlerin dilin bileşenlerine ilişkin ölçümlerden hiçbirini anlamlı olarak yordamamasının diğer bir nedeninin ise araştırmada jest puanı altında istek, yorumlama ve sembolik jestlerin toplam puanının alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mundy, Sigman, ve Kasari (1990), çalışmalarında OSB olan çocukların yorumlama jestlerinin dil gelişimi için anlamlı bir yordayıcı olduğunu, istek jestlerinin ise dil gelişimini anlamlı olarak yordamadığını bulmuşlardır.

Sonuç olarak araştırmada dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümlerden OSU ile ortak dikkat başlatma, oyun, taklit ve jestlerin ilişkili olduğu fakat sadece oyun becerilerine ilişkin puanların OSU'yu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Yine dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümlerinden biri olan eylemsi oranını sadece oyunun anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Dilin kullanım bilgisine ilişkin ölçüm olan sohbette sıra alma oranı ile taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ve jestlerin ilişkili olduğu, ortak dikkat başlatma ve taklidin sohbette sıra alma becerilerini anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Kullanım bilgisine ilişkin diğer bir ölçüm olan UOC sayısını ise söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hiçbirinin anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur. Dilin anlam bilgisine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS ile oyun, taklit, jestler ve ortak dikkat başlatma arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, oyun, taklit ve ortak dikkat başlatmanın FSÖZS'yi anlamlı olarak yordayan değişkenler olduğu bulunmuştur. Bu bulguların tümü Bruner'in (1975), farklı söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin farklı bileşenleri ile ilişkili olabileceği hipotezini desteklemektedir.

Bu araştırmanın, OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin, dil ve iletişim gelişiminde önemli olduğunu gösteren alanyazın çalışmalarını destekleyeceği, söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hangilerinin dilin hangi bileşeni ile ilişkili olduğuna dair bilgi vermesi yönü ile OSB olan çocuklarda dil gelişimini inceleyen araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisine ilişkin ölçümler ile ilişkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde sonuçlar ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

OSB olan çocuklarda, söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma iki aşamalı planlanmıştır. Nedensel karşılaştırma deseninde planlanan ilk aşamada, sözel dile sahip olmayan, tek sözcükler döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan OSB olan çocuklardan oluşan gruplar arasında taklit puanları, ortak dikkat başlatma, oyun ve jest puanları açısından bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Sözel dile sahip olmayan çocuk grubu ve tek sözcükler dönemi, basit cümle dönemi, karmaşık cümle dönemi grupları, OSB olan çocukların OSU'larına göre oluşturulmuştur. Gruplar; iletişim amaçlı 10'dan daha az sözcük kullanan veya iletişim amaçlı sözcük kullanmayan çocuklardan oluşturulan söz öncesi grup, iletişim amaçlı 10'dan fazla sözcük kullanan ve OSU puanı 1,00 - 1,99 arasında olan tek sözcükler grubu, kendisini cümleler ile ifade eden ve OSU puanı 2,00 - 3,99 arasında olan basit cümle grubu ile kendisini karmaşık yapılar kullanarak ifade eden OSU puanı 4,00 ve üstü olan karmaşık cümle grubu olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılar, söz öncesi grupta 18, tek sözcükler grubunda 15, basit cümle grubunda 17 ve karmaşık cümle grubunda 19 olmak üzere toplam 69 çocuktan oluşturulmuştur.

Araştırmada söz öncesi sosyal iletişim becerilerinden ortak dikkat başlatma, taklit, oyun ve jestlerin değerlendirilmesine ilişkin alanyazına dayalı olarak işlemler geliştirilmiş, dilin bileşenlerine ilişkin ölçümler için ise çocuklardan sohbet bağlamında dil örneği toplanmıştır. Söz-öncesi sosyal iletişim becerilerine ve dile ilişkin

değerlendirmeler, çocukların devam ettikleri kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Çocuklar iki farklı günde gerçekleştirilen oturumlarla araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Tüm değerlendirme işlemleri video kamera ile dile ilişkin değerlendirme süreci ise hem video kamera hem de ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir.

OSU'larına göre oluşturulan gruplar arasında taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, bazı gruplarda taklit, oyun ve ortak dikkat başlatma puanlarının tek değişkenli normal dağılım gereğini karşılamamasından dolayı Kruskal-Wallis istatistiği ile incelenmiştir. Analizin sonucunda tüm söz-öncesi sosyal iletişim becerileri açısından gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğu ve taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ile jest puan ortalamalarının çocukların dil düzeyi ile paralel bir artış gösterdiği bulunmuştur. Taklit puanları açısından hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalarda, sözel dile sahip olmayan çocukların taklit puan sıra ortalamalarının tüm gruplardan anlamlı olarak düşük olduğu, basit cümle grubunun taklit puanlarının ise karmaşık cümle grubundan anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Oyun puanları için yapılan ikili karşılaştırmalarda, sözel dile sahip olmayan çocuklarla basit cümle ve karmaşık cümle kuran çocuklar arasında, karmaşık cümle kuran çocuklardan oluşan grup ile diğer tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Jest puanları için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sözel dile sahip olmayan çocuklar ile diğer tüm grupların jest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ortak dikkat başlatma puanları için yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sözel dile sahip olmayan çocuklarla basit cümle ve karmaşık cümle dönemi çocuklar arasında, tek sözcükler dönemi olan grup ile karmaşık cümle grubu arasında, basit cümle grubu ile karmaşık cümle grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşaması korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır. Bu aşamada sözel dile sahip olmayan çocuklar çalışma grubundan çıkarılmıştır. Sözel dil kullanarak kendisini ifade eden 51 OSB olan çocuk ile dilin bileşenlerinin söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile ilişkileri ve söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin, dilin bileşenlerinden biçimbirim bilgisi/sözdizimini, anlam bilgisi ve kullanım bilgisine ilişkin ölçümleri yordama durumları incelenmiştir. Dil örneği alınarak elde edilen biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümler olan OSU ve eylemsi oranı, sözcük dağılımına ilişkin ölçüm olan FSÖZS ve kullanım bilgisi bileşenine ilişkin sıra alma ve uygun

olmayan cevap puanları ile söz-öncesi sosyal iletişim becerileri olan taklit, ortak dikkat başlatma, oyun ve jest puanları arasındaki ilişkiler basit korelasyon ile test edilmiş ve ilişkili çıkan değişkenlerin OSU, eylemsi oranı, FSÖZS, sohbette sıra alma ve UOC puanını yordaması basit regresyon ve çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılarak test edilmiştir.

Analiz sonucunda dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimine ilişkin ölçümlerden OSU ile ortak dikkat başlatma, oyun, taklit ve jestlerin ilişkili olduğu bulunmuştur. Çoklu hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, OSU ile ilişkili olan bu değişkenlerden sadece oyun puanlarının OSU'yu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümlerinden biri olan eylemsi oranı ile oyun arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve oyunun eylemsi oranını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Dilin kullanım bilgisine ilişkin ölçüm olan sohbette sıra alma oranı ile taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ve jestlerin ilişkili olduğu bulunmuştur. Sohbette sıra alma ile ilişkili değişkenlerden ortak dikkat başlatma ve taklidin sohbette sıra alma becerilerini anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Kullanım bilgisine ilişkin diğer bir ölçüm olan UOC sayısı ile oyun, jestler ve taklit puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, UOC sayısını söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden hiçbirinin anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir. Dilin anlam bilgisine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS ile oyun, taklit, jestler ve ortak dikkat başlatma arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuş ve oyun, taklit ve ortak dikkat başlatmanın FSÖZS'yi anlamlı olarak yordayan değişkenler olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda verilmektedir.

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için aynı çalışma farklı OSB olan çocuklarla ve araştırma grubuna daha fazla çocuk alınarak tekrarlanabilir.
2. Jestler işlevlerine göre incelenerek jestlere ilişkin ayrıntılı analiz yapılabilir. Jestlerin işlevlerine göre hangi türlerinin (yorumlama, davranış düzenleme, sosyal etkileşim) söz öncesi, tek sözcükler, basit cümle ve karmaşık cümle

döneminde olan çocuklardan oluşan gruplar arasında farklılık gösterdiği incelenebilir.

3. Taklit becerileri kendiliğinden, yapılandırılmış ve ertelenmiş taklit türleri olarak ele alınarak incelenebilir ve bu taklit türlerinin dilin farklı bileşenlerini yordama durumları incelenebilir.
4. Aynı çalışma, boylamsal bir desende planlanarak söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenlerini yordama durumu incelenebilir. Boylamsal bir çalışma ile erken dönem sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenlerinin gelişimi ile ilişkileri daha ayrıntılı incelenebilir.
5. Bu araştırmada sözel dile sahip olmayan çocuklardan oluşan grup, iletişim amaçlı 10'dan daha az sözcük kullanan ya da hiç sözcük kullanımı olmayan OSB olan çocuklardan oluşturulmuştur. Bu ölçütün sonucu olarak, amaçlı iletişim davranışı başlamış olan ve amaçlı iletişim öncesi dönemdeki OSB olan çocuklar aynı grup içinde incelenmiştir. Farklı bir çalışma ile amaçlı iletişim başlamış olan ve amaçlı iletişim öncesi dönemde olan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin gelişimleri incelenebilir.
6. Bu çalışmada söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, oyun, jestler araştırmacı tarafından geliştirilen işlemler ile çocuğun davranışları kayıt edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan işlemler geliştirilerek, geçerlik ve güvenilirliği yapılarak, erken dönem sosyal iletişim becerilerini gözleme dayalı değerlendiren bir araç geliştirilebilir.
7. OSB olan çocuklarda söz öncesi dönemde, tek sözcükler döneminde, basit cümle döneminde ve karmaşık cümle döneminde görülen nesne manipülasyonu ve sembolik oyun şema türleri ayrıntılı olarak inceleyen bir araştırma yapılabilir.
8. OSB olan çocuklara sembolik oyun öğretimi yapılarak, öğretimin sözdizimi gelişimine etkisi incelenebilir.
9. Sözel dile sahip olmayan OSB'li çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ve dil gelişimi belirli aralıklarla değerlendirme yapılarak boylamsal olarak incelenebilir. Böyle bir araştırma sonucunda OSB olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin kazanılma sırası ve ilk sözcüklerin kazanımı ve ilk sözcükler ile sözel olmayan iletişim becerilerinin ilişkileri incelenebilir.

10. Bu araştırmada tek sözcükler dönemi olan çocukların taklit ve jest puan ortalamalarının, sözel dile sahip olmayan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde ise ortak dikkat başlatma becerilerinin söz öncesi dönemde ortaya çıkmaya başladığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında taklit ve jestlerin kazanımın etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle OSB olan çocukların eğitiminde söz öncesi dönemde taklit, ortak dikkat başlatma ve jest becerileri desteklenmelidir.
11. Bu araştırmanın sonuçları, OSB olan çocuklarda sembolik oyun becerilerinin, dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi bileşenine ilişkin ölçümleri yordadığını göstermiştir. Bu bulgulara göre OSB olan çocuklarda sembolik oyun karmaşıklığını artırmak için yapılan öğretim, çocukların sözdizimi karmaşıklığının destekleyebilir.
12. Bu araştırmanın sonuçları, OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin kullanım bilgisi bileşenine ilişkin bir ölçüm olan sohbette sıra almayı yordadığını göstermiştir. Bu bulguya göre OSB olan çocuklarda dilin kullanım bilgisine yönelik çalışma yapılırken, sohbette sıra alma becerilerini desteklemek için tek sözcükler döneminden itibaren ortak dikkat başlatma becerilerinin ve taklit becerilerinin desteklenmesi önemlidir. Tek sözcük döneminden itibaren ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin desteklenmesi çocuğun sohbette sıra alma becerilerini de ilerletebilir.
13. Bu araştırmanın sonuçlarına göre OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma, taklit ve sembolik oyun, dilin anlam bilgisi bileşenine ilişkin bir ölçüm olan FSÖZS'yi anlamlı olarak yordamaktadır. Bu bulgulara göre, OSB olan çocuklarda sözcük dağarcığını geliştirmek için ortak dikkat başlatma, taklit ve sembolik oyun öğretimini yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-33.
- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 121-127.
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 61-74.
- Acarlar, F., Miller, J. F., & Johnson, J. R. (2006). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software], Language Analysis Lab, University of Wisconsin-Madison.
- Acredolo, L. P. & Goodwyn, S. W. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59(2), 450-466.
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1991). The development of shared attention during infancy. *Annals of Child Development*, 8, 1-41.
- Alak, G. (2014). Otizmlı çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-49.
- Alvarez, A., & Lee, A. (2004). Early forms of relatedness in autism: a longitudinal clinical and quantitative single-case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(4), 499-518.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.). *Joint Attention: Its origins and the role in development* (pp. 131-158). New York, NY: Psychology Press.
- Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), 213-224.
- Baranek, G. T., Barnett, C. R., Adams, E. M., Walcott, 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.

- Baranek, G. T., Reinhartsen, D., & Wannamaker, S. (2001). Play: Engaging children with autism. In R. Heubner (ed.), *Sensorimotor interventions in autism* (pp., 311-351). Philadelphia: Davis.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and 149 symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1989a). Joint attention deficits in autism: towards a cognitive analysis. *Development and Psychopathology*, 3(1), 185-189.
- Baron-Cohen, S. (1989b). Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7(2), 113-127.
- Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A., & Crowson, M. (1997). Do children with autism use speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development*, 68(1), 48-57.
- Bartolucci, G., & Albers, R. J. (1974). Deictic categories in the language of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4(2), 131-141.
- Bartolucci, G., Pierce, S. J., & Streiner, D. (1980). Cross-sectional studies of grammatical morphemes in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 39-50.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in Infancy* (pp. 33-68). New York, NY: Academic Press.
- 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.
- Bernier, R., & Gerds, J. (2010). *Autism spectrum disorders: A reference handbook*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bono, M. A., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 495-505.

- Brereton, A. V., & Tonge, B. J. (2005). Pre-schoolers with autism: an education and skills training programme for parents. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, J., & Whiten, A. (2000). Imitation, theory of mind and related activities in autism: An observational study of spontaneous behavior in everyday contexts. *Autism*, 4(2), 185-204.
- Bruner, J. (1975). From communication to language - a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1(2-3), 155-178.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 48-70). New York, NY: The Guilford Press.
- 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, Serial No. 255).
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 91-106.
- Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253-278.
- 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*, (3th ed., pp. 312-334). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358(1430), 315-324.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(3), 325-332.
- 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., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265-285.
- 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, S., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th ed., pp. 223- 246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Chiat, S., & Roy, P. (2008). Early phonological and sociocognitive skills as predictors of later language and social communication outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 635-645.
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L., Caris, E., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307-319.
- 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.
- Crais, E. (2007). Gesture development from an interactionist perspective. In R. Paul (ed.), *Language disorders from a developmental Perspective: Essays in honor of robin S. Chapman* (pp. 141-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Crais, E., Douglas, D. D., & Campell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and hearing Research, 47*(3), 678-694.
- Dawson, G., & Galpert, L. (1986). A developmental model for facilitating the social behavior of autistic children. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 237-256). New York, NY: Plenum Press.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development, 69*(5), 1276-1285.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(6), 479-485.
- 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), 271-283.
- Eales, M. J. (1993). Pragmatic impairments in adults with childhood diagnoses of autism or developmental receptive language disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23*(4), 593-617.
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of autism and Developmental Disorders, 37*(6), 1007-1023.
- Eigsti, I. M., Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: a developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(2), 681-691.
- Farrant, B. M., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2010). Socio-emotional engagement, joint attention, imitation, and conversation skill: Analysis in typical development and specific language impairment. *First Language, 31*(1), 23-46.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: Mc Graw Hill.
- Garvey, C. (1990). *Play: The developing child* (Rev.ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gernsbacher, M. A., Geye, H. M., & Weismer, S. E. (2005). The role of language and communication impairments within autism. In P. Fletcher, & J. F. Miller (Eds.), *Developmental theory and the language disorders* (pp. 73-93). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182-191.
- Gullberg, M., de Bot, K., & Volterra, V. (2010). Gestures and some key issues in the study of language development. In M. Gullberg, & K. de Bot (Eds.), *Gestures in language development* (pp. 3-33). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hall, S., Rumney, L., Holler, J., & Kidd, E. (2013). Associations among play, gesture and early spoken language acquisition. *First Language*, *33*(3), 294-312.
- Hedge, M. N., & Maul, C. A. (2006). *Language disorders in children: an evidence-based approach to assessment and treatment*. Boston: Pearson Education.
- Hobson, J. A., & Hobson, R. P. (2007). Identification: The missing link between joint attention and imitation. *Development and Psychopathology*, *19*(2), 411-431.
- 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.
- Howlin, P. (1982). Echolalic and spontaneous phrase speech in autistic children. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *23*(3), 281-293.
- Ingersoll, B. (2008a). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, *21*(2), 107-119.
- Ingersoll, B. (2008b). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *2*(2), 332-340.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, *16*(5), 367-371.
- Iverson, J. M., & Thal, D. J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- 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.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*, 217-250.
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *36*(6), 807-828.

- Kelly, C. A., & Dale, P. S. (1989). Cognitive skills associated with the onset of multiword utterances. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32(3), 645-656.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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.
- Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: an overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 3-11. Retrieved October 27, 2015, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15164446200600050002&lng=en&tlng=en.
- Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., Katajamaki, J., & Lyytinen, P. (1999). Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers. *First Language*, 19(56), 207-231.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 13(1), 16-25.
- Leekam, S., Baron-Cohen, S., Perrett, D., Milders, M., & Brown, S. (1997). Eye-direction detection: A dissociation between geometric and joint skills in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 77-95.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychology Review*, 94(4), 412-426.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-127.
- Lewy, A. L., & Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(6), 555-566.
- 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), 487-497.
- Lifter, K., & Bloom, L. (1998). Intentionality and the role of play in the transition to language. . In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 161-195). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

- Lillard, A. (2002). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed). *Blackwell Handbook of cognitive development* (pp. 188-205). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D. J. Cohen., & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 195-225). New York: John Wiley & Sons.
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438.
- Luyster, R., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of Child Language*, 34(3), 623-654.
- Lyytinen, P., Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., & Rita, N. (1999). The development and predictive relations of play and language across the second year. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(3), 177-186.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laasko, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 289-302.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2001). Language development and symbolic play in children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(4), 873-885.
- McCathren, R. B., Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Representational ability as a predictor of later expressive vocabulary. *Journal of Children's Communication Development*, 20(2), 1-8.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- McDuffie, A., Turner, L., Stone, W., Yoder, P., Wolery, M., & Ulman, T. (2007). Developmental correlates of different types of motor imitation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(3), 401-412.

- McDuffie, A., Yoder, P., & Stone, W. (2005). Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(5), 1080-1097.
- McEvoy, R. E., Loveland, K. A., & Landry, S. H. (1988). The functions of immediate echolalia in autistic children: A developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(4), 657-668.
- McEvoy, R. E., Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1993). Executive function and social communication deficits in young autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(4), 563-578.
- McGregor, K. K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J., & Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(1), 35-47.
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation after a week delay: Long term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology, 24*(4), 470-476.
- 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., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198*, 75-78.
- 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. (1994). Imitation, memory and the representation of persons. *Infant Behavior and Development, 17*(1), 83-99.
- Moor, J. (2002). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). A manual for the abridged early social communication scale (ESCS). Coral Gables, FL: University of Miami.
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development, 21*(3), 469-482.
- Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks, 23*(8-9), 985-997.

- Mundy, P., & Markus, J. (1997). On the nature of communication and language impairment in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3(4), 343-349.
- Mundy, P., & Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, 1(3), 173-183.
- 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.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 349-364.
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtesy, P., Shear, P. K., Bean, J., & Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 5-14.
- 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 & communication development in autism spectrum disorders* (pp. 219-236). New York, NY: Guilford Press.
- Nadel, J., Guerini, C., Peze, A., & Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. In J. Nadel, & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 209-234). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ogura, T. (1991). A longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language*, 18(2), 273-294.
- Owens, R. E. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction* (8th ed.). New Jersey: Pearson.
- Owens, R. E., Evan-Metz, D. E., & Haas, A. (2003). *Introduction to communication disorders: A life span perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96(3), 101-113.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual* (4th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 129-155). New York: Cambridge University Press.
- Paul, R. (2008). Communication development and assessment. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp.76-103). New York: The Guilford Press.
- Pierce, S., & Bartolucci, G. (1977). A syntactic investigation of verbal autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7(2), 121-134.
- Prizant, B. M., & Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46(3), 241-249.
- Quill, K. A. (2002). The complexity of autism. In K. A. Quill (Ed.), *Do, watch, listen, say: Social and communication intervention for children with autism* (pp. 1-20). Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- Racine, T. P., & Carpendale, J. I. M. (2007). The role of shared practice in joint attention. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(1), 3-25.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development*, 25, 166-172.
- 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.
- Roberts, J. M. (1989). Echolalia and comprehension in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(2), 271-281.
- Roberts, J. A., Rice, M. L., & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistic*, 25(3), 429-448.

- 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.
- Rogers, S. J., & Pennington B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3(2), 137-162.
- Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 12(1), 182-187.
- Rowland, C. M., & Schweigert, P. D. (2009). Object lessons: How children with autism spectrum disorders use objects to interact with the physical and social environments. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 517-527.
- Sachs, J. (2005). Communication development in infancy. In J. B. Gleason (Ed.), *The Development of Language* (2nd ed., pp. 39-61). Boston MA: Pearson Education Inc.
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (2005). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı, kayıt formu ve değerlendirme profilleri* (Genişletilmiş 3. basım). Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Shopler., & G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 3-13). New York: Springer Science+ Business Media.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- 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.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1, Serial No. 256).
- Sigman, M., & Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology*, 20(2), 293-302.
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristic as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44(6), 1691-1704.
- Silverman, F. H., & Miller, L. (2006). *Introduction to communication sciences and Disorders*. Greenville, SC: Thinking Publications.

- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (2014). Conceptual development and the child's early words for events, objects, and persons. In M. Tomasello, & W. E. Merriman (Eds.), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs* (pp. 21-62). New York, NY: Psychology Press.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Smith, V., Mirenda, P., & Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50(1), 149-160.
- Sowden, H., Perkins, M., & Clegg, J. (2011). The changing role of gesture form and function in a picture book interaction between a child with autism and his support teacher. G. Stam, & Ishino, M (Eds.), *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture* (s 201-214). Philadelphia: John Benjamins.
- Stanley, C. G., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1215-1223.
- Stone, W. L., Coonrod, E. E., & Ousley, O. Y. (2000). Brief report: Screening tool for autism in two-year-olds (STAT): Development and preliminary data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 607-612.
- Stone, W., 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.
- 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.
- Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341-361.
- Striano, T., Tomasello, M., Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4(4), 442-455.
- Suh, J., Eigsti, I. M., Naigles, L., Barton, M., Kelley, E., & Fein, D. (2014). Narrative Performance of optimal outcome children and adolescents with a History of an autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1681-1694.

- Tager-Flusberg, H. (1991). Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 417-430.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic Children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63(1), 161-172.
- Tager-Flusberg, H. (1997). Language acquisition and theory of mind: Contributions from the study of autism. In L.B. Adamson & M.A. Ronski (Eds.), *Research on communication and language disorders: Contributions to theories of language development*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.
- Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334.
- Tager-Flusberg, H. & Anderson, M (1991). The development of contingent discourse ability in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1123-1134.
- Tager-Flusberg, H., & Calkins, S. (1990). Does imitation facilitate the acquisition of grammar? Evidence from a study of autistic, Down's syndrome and normal children. *Journal of Child Language*, 17(3), 591-606.
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 1-21.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Communication in autism. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul, & D. Cohen (Eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3th ed. pp. 335- 364). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Thurm, A., Bishop, S., & Shumway, S. (2011). Developmental issues and milestones. In J.L. Matson & P. Sturmey (Eds.), *International handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 159-173). New York, NY: Springer.
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L., & Newschaffer, C. (2007). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721-1734.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69-88.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: its origins and role in development* (pp. 103-130). New York, NY: Psychology Press.

- Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of world learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-414.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4(12), 187-211.
- Topbaş, S., & Maviş, İ. (2004). *Dil ve konuşma bozuklukları İngilizce-Türkçe terimler sözlüğü*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Otizmlı, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1461-1478.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children autism spectrum disorder: Joint attention, imitation and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 933-1005.
- Turan, Ü. D. (2012). Temel ve karmaşık tümce yapısı. In S. Özsoy, & Z. Erk-Emeksiz (Eds.), *Genel dilbilim-I* (pp. 178-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turan, F. ve Akoğlu, G.G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. In N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (pp. 335-358). Ankara: Eğiten Kitap.
- Turan, F., ve Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Ulvund, S. E., & Smith, L. (1996). The predictive validity of nonverbal communicative skills in infants perinatal hazards. *Infant Behavior and Development*, 19(4), 441-449.

- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55(4), 1448-1455.
- Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., & O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of object in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development*, 52(1), 186-195.
- Uzgiris, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4(1), 1-12.
- Volkmar, F. R., Chawarska, K., & Klin, A. (2008). Autism spectrum disorders in infants and toddlers: An introduction. In K. Chawarska, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers* (pp.1-22). New York: The Guilford Press.
- Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Diagnosis and definition of autism and other pervasive developmental disorders. In F. R. Volkmar (ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 1-31). New York: Cambridge University Press.
- Weismer, S. E., Gernsbacher, M. A., Stronach, S., Karasinski, C., Eernisse, E. R., Venker, C. E., & Sindberg, H. (2011). Lexical and grammatical skills in toddlers on the autism spectrum compared to late talking toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1065-1075.
- Westby, C. E. (2014). Social-emotional bases of pragmatic and communication development. In N. C. Singleton., & B. B. Shulman (Eds.), *Language development: Foundations, processes, and clinical applications* (2nd ed., pp. 119-146). Burlington , MA: Jones & Bartlett Learning.
- Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. T. Charman, & W. Stone (Eds.), *Social & communication development in autism spectrum disorders* (pp 3-34). New York: The Guilford Press.
- 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.
- 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.

- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.
- Wolfberg, P. J. (1994). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 9505068)
- Yoder, P. (2006). Predicting lexical density growth rate in young children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 378-388.
- Yoder, P., & Warren, S. F. (1993). Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 35-61). Baltimore: Paul H. Brookes.
- 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.
- 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>
- Zentall, T. R. (2006). Imitation: Definitions, evidence, and mechanisms. *Animal Cognition*, 9(4), 335-353.
- Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism, asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 755-763.
- Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (2003). Differences in assertive speech acts produced by children with autism, asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. *Development and Psychopathology*, 15(1), 73-94.
- 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.

EKLER

Ek A Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğa İlişkin Bilgiler

Adı Soyadı:

Numara:

Doğum Tarihi:

Yaşı:yaş.....ay

Tanı Bilgileri	Eğitim Bilgileri
<p>➤ Tanısı:</p> <p>➤ Tanı alma yaşı:</p> <p>➤ Ek bir tanısı var mı? ()Var ()Yok</p> <p>➤ Varsa ek tanısı nedir?</p>	<p>➤ Özel eğitime başlama yaşı:.....</p> <p>➤ Kaç yıldır eğitim alıyor?.....</p> <p>➤ Son 6 aydır haftada kaç saat eğitim alıyor?</p> <p>➤ Devam ettiği kurum ve okullar ve eğitim süreleri (haftada kaç gün kaç saat)</p> <p>1.....</p> <p>2.....</p> <p>3.....</p> <p>➤ Aldığı ek hizmetler (dil ve konuşma vb.)</p>

Çocuğun Gelişimine İlişkin Bilgiler

Motor Gelişim (Aşağıdaki soruları yanıtlayınız)

1. Çocuğunuz kaç aylıkken yardımsız oturdu?
2. Çocuğunuz kaç aylıkken yürümeye başladı?
3. Çocuğunuzun motor gelişiminde her hangi bir sorun olduğunu düşünüyor musunuz (yürüme, oturma, nesnelere tutma, kavrama gibi)?

Dil Gelişimi (Çocuğunuzun dil gelişimine ilişkin aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyiniz)

- a) Kendini jest ve mimiklerini kullanarak ifade eder?
- b) Kendini tek sözcükler kullanarak ifade eder?
- c) Kendini cümleler kurarak ifade eder?

Ek B Aile İzin Formu

Araştırma İzin Formu

Değerli anne ve babalar,

Yapılacak olan çalışmayla “otizm spektrum bozukluğu olan çocukların söz-öncesi sosyal iletişim becerileri ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi” amaçlanmaktadır. Çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Doktora Programı kapsamında yürütülmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler bu çalışma ve ilişkili araştırmalar dışında kullanılmayacaktır.

Bu çalışmada çocuğunuz ile iki ayrı oturumda dil ve söz-öncesi sosyal iletişim becerilerine ilişkin (oyun, jestler, ortak dikkat ve taklit) değerlendirme yapılacaktır. Bu süreçte çocuğunuzun dil gelişimini ve sosyal iletişim davranışlarını ayrıntılı değerlendirebilmek için video kamera ve ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Çalışmada bilgileriniz gizli tutulacak, çocuğunuzun ismi dahil bilgileriniz verilmeyecektir. Çalışma süresince istediğiniz zaman çocuğunuzun katılımını engelleyebilirsiniz. Çalışma sırasında soracağınız tüm sorular yanıtlanacak ve daha sonrasında istediğiniz takdirde çocuğunuza ilişkin bulgular sizinle paylaşılacaktır.

Teşekkürler

Öğr. Gör. Meral Çilem Ökcün Akçamuş

Adres: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü Cebeci/Ankara

Tel: (312) 3633350 (3008)

E-posta: okcun@ankara.edu.tr

Yukarıda yazılan bilgileri okumuş bulunmaktayım. Çocuğumun bu çalışmaya katılmasına izin veriyorum

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

TAKLİT BATARYASI

Adı Soyadı: Görevler	Dosya No:	Değerlendiren:			Tarih:
		Deneme 1	Deneme 2	Deneme 3	
1) Oyuncak uçağı uçurma					Toplam
2) Kuru boya kalemini uçurma					
3) Elleri masaya vurma					
4) Oyuncak koyunu masa üzerine yürütme					
5) İki el ile yumruk açma kapama hareketi yapma					
6) Masa üzerinde parmaklarını yürütme					
7) Üfleme					
8) Oyuncak mısırı kulağına dayama					
9) Dilini çıkarıp sağa sola tekrarlı olarak oynatma					
10) Ma-ma-ma sesi çıkarmadan ağızı tekrarlı açıp kapatma					
11) Oyuncak telefonu kulağına dayama					
12) Legoyu masa üzerinde yürütme					

0: Taklit yok 1: Kısmen doğru 2: Doğru tepki

Ek D Kendiliğinden Taklit İşlemleri Kodlama Anahları

KENDİLİĞİNDEN TAKLİT İŞLEMİ

Adı Soyadı:

Dosya No:

Değerlendirmeci:

Tarih:

Davranışlar	GT	KG	YT	Açıklama
1. Oyuncak sosisi pişirmiş gibi yapma				
2. Oyuncak sosisi yermiş gibi yapma				
3. Bardakla çay içermiş gibi yapma				
4. İki yana sallanma				
5. Ellerini gırpma				
6. Masaya vurma				

GT: Geçerli tepki (2 puan)

KG: Kısmen Geçerli (1 puan)

YT: Yanlış Tepki (0 puan)

JEST DEĞERLENDİRME İŞLEMİ

Adı Soyadı:

Dosya No:

Değerlendirmeci:

Tarih:

JEST TÜRÜ	Davranışlar	Puan	Açıklama
Gösterici Jestler	Poşetten nesne isteme		
	Kavanozdan yiyecek isteme		
	Eylem isteme		
Yorumlama Jestleri	Sürpriz nesne sunumu		
	Uyuşmayan parça sunumu		
	Eksik parça sunumu		
Sembolik Jestler	Uyuyormuş gibi yapma		
	Ağlıyormuş gibi yapma		
	El sallama		

Ek F Ortak Dikkat Başlatma İşlemleri Kodlama Anahtarı

ORTAK DİKKAT BAŞLATMA DEĞERLENDİRME İŞLEMİ KODLAMA ANAHTARI

Kişi:

Değerlendirme Tarihi:

Yaş:

Değerlendirmeci:

Göz Kontağı	-----	Gösterme	-----
Değiştirme	-----	Gösterme ve Gt	-----
		Yakınsal Göst.	-----
Toplam:		Toplam:	
		ODB Toplam:	

Ortak dikkat başlatma:

- Göz kontağı kurma
- Göz kontağını kişi nesne arası değiştirme
- İşaret ederek gösterme
- Nesneyi tutarak gösterme

OYUN DEĞERLENDİRME İŞLEMİ KODLAMA ANAHTARI

Adı Soyadı:

Dosya No:

Değerlendirmeci:

Tarih:

Oyun setleri	0	1	2	3	4	5	Açıklama
Mutfak seti							
Doktor seti							

0: Hiç oyun davranışı yok

1: Nesne manipülasyonu

2: Kendisi ile ilgili -miş gibi eylemler +sembol öncesi işlevsel oyun

3: Tek şemalı oyunlar

4: Birden fazla şemalı ardışık eylemler

5: Planlı –miş gibi eylemler

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Meral Çilem Ökcün-Akçamuş
Doğum Tarihi : 16/04/1980
İletişim Bilgileri : Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cebeci
Yerleşkesi, Cemal Gürsel Cad. 06590
0312-363 33 50/3008
E-Posta Adresi : meralcilem@gmail.com
okcun@ankara.edu.tr

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2003
Yüksek Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Marmara Üniversitesi	2008
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	

İş Deneyimi :

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	MEB Sabahat Akşiray OÇEM, İzmir	2003-2005
Sınıf Öğretmeni	MEB Hamit İbrahimiye OÇEM, İstanbul	2005-2007
Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni	MEB Gazi Osman Paşa İÖO, Ankara	2007-2012
Öğretim Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2012-