



**YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**BİR ANNENİN YANITLAYICILIK EĞİTİMİ- SÖZ ÖNCESİ MİLIEU  
ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE OTİZMLİ ÇOCUĞUNUN AMAÇLI İLETİŞİM  
DAVRANIŞLARINI ARTTIRMADA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mahide ÖZÇELİK**

**Lefkoőa  
Haziran, 2022**

**YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**BİR ANNENİN YANITLAYICILIK EĞİTİMİ- SÖZ ÖNCESİ  
MİLIEU ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE OTİZMLİ ÇOCUĞUNUN  
AMAÇLI İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI ARTTIRMADA  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mahide ÖZÇELİK**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

**LefkoŐa**

**Haziran, 2022**

Onay

Mahide ÖZÇELİK tarafından hazırlanan “Bir Annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi İle Otizmlı Çocuğunun Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak 25.06/2022 tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri Adı – Soyadı İmza

Jüri Başkanı: Yrd.Doç.Dr.Başak BAĞLAMA

.....  
.....

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr.Gül KAHVECİ

.....  
.....

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

.....  
.....

Anabilim Dalı Başkanı Onayı

30.06/2022

.....  
.....

Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

...../2022  
.....  
Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can BAŞER  
Enstitü Müdürü



## **Etik İkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

**Mahide ÖZÇELİK**

**...../...../2022**

## Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim başlangıcından sonuna kadar inancıma ortak, ihtiyaç duyduğumda güler yüzü ve pozitif duruşuyla yanımda olan, çalışmamı sonuna kadar destekleyen, olumlu eleştirileriyle beni yüreklendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için yüreğinin sesini duyduğum, lisans öğrenimim süresince kapılarını bana her zaman açık tutan, fikirlerini paylaşan, ismini burada anmadan geçemeyeceğim değerli Dr. Melodi Özyaprak Fossa'ya teşekkür ederim. Manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili Uzm. Nurcan Kaya' ya çok teşekkür ederim. Araştırmaya katılan sevgili anneye ve hayatına girmeme izin veren, mavinin tüm tonlarını barındıran çalışmanın katılımcı çocuğuna, araştırma süresince her türlü desteği esirgemeyen İkem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi yönetici ve çalışanlarına teşekkür ederim. Yardımlarını ve düşüncelerini esirgemeyen sevgili Emre Parlak'a çok teşekkür ederim. Özel eğitim alanında çok fazla çocuğun ve ailenin hayatına dokunmasıyla bana ilham olan, başım her sıkıştığında kendimi yanında bulduğum sevgili Enisa Bekteseviç'e gönül borcum sonsuzdur. İnancı ve desteği ile her zaman yanımda olan sevgili Firdovsi İbrahimli'ye teşekkür ederim. Kaldığım yerden devam etmem için desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen annem, babam, kardeşlerim ve diğer aile üyelerinin her birine sonsuz teşekkür ederim.

Sevgileri bana güç veren çocuklarım Sevde ve Deniz'e yoldaşlıkları için teşekkür ederim. İyi ki varlar. Biliyoruz ki, yol bir yerde başlayıp bir yerde bitmeyendir, yol yürüdükçe anlamlıdır.

**Mahide ÖZÇELİK**

## Özet

# BİR ANNENİN YANITLAYICILIK EĞİTİMİ- SÖZ ÖNCESİ MİLIEU ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE OTİZMLİ ÇOCUĞUNUN AMAÇLI İLETİŞİM DAVRANIŞLARINI ARTTIRMADA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Mahide ÖZÇELİK**

**Yüksek Lisans/Özel Eğitim Anabilim Dalı**

**Haziran 2022, 159 Sayfa**

Bir çocuğun seslendirme, jest, mimik ve göz teması kullanarak bir eyleme, olaya ya da bir kişi ile iletişim kurmaya yönelik amacını belirtmesi adına sergilediği davranışlar, amaçlı iletişim olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte, annenin rolü ön plana çıkarılırken, Yanıtlayıcılık Eğitimi önem kazanmaktadır. Yanıtlayıcılık eğitimi, amaçlı iletişim davranışlarını gösterme sıklığını arttırmak için anneye, çocuğun sözel olmayan iletişim taleplerine uygun yanıtlar vermesi amacıyla sağlanan eğitim desteğidir.

Bu araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip bir anneye yönelik hazırlanan Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim yöntemi ile çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışlarını arttırmadaki etkililiği incelenmiştir.

Araştırmaya OSB tanısı almış bir erkek çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada anneye, Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim teknikleri öğretilmiştir. Araştırma nitel şekilde desteklenen örnek olay/durum çalışmasıdır. Anne-çocuk etkileşimleri video kayıtlarının analizlerini sağlamak amacıyla “Kontrol Listeleri”, “Anne Davranışları Kodlama Listesi”, “Çocuk Davranışları Kodlama Listesi” geliştirilmiştir. Araştırmanın bulguları anne-çocuk etkileşimleri esnasında, annenin sosyal bağlamlar oluşturmada başarılı olduğu, çocuğun liderliğini izleme,

betimleyici konuşma, çocuğunun iletişim taleplerine uygun yanıt verme sıklığında artışlar saptanmış olup yirmi gün sonra sürdürdüğü belirlenmiştir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ sonrası çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışlarının sıklığında oturumlar arası artışlar görülse de araştırmanın son oturumlarında beklenen düzeye ulaşamamıştır. Ayrıca araştırma sonrasında anne ile gerçekleştirilen görüşme ile Yanıtlayıcılık Eğitimi- Söz Öncesi Milieu Öğretim programının sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozukluğu, Yanıtlayıcılık Eğitimi, Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi, Amaçlı İletişim Davranışları

## **Abstract**

# **A RESEARCH ON AN INCREASING THE INTENTIONAL COMMUNICATION BEHAVIORS OF CHILD WITH AUTISM THROUGH MOTHER'S RESPONSIVITY EDUCATION / PRE-LINGUISTIC MILIEU TEACHING METHOD**

**Mahide ÖZÇELİK**

**Master of Science, Department of Special Education**

**June 2022, 159 Pages**

The behaviors exhibited by a child in order to indicate his/her purpose for with an action, event or communicating with a person by using vocalization, gesture, mimic and eye contact are called intentional communication. In this process, while the role of the mother is brought to the fore, responsivity education gains importance.

Responsivity education is the educational support provided for the mother to provide appropriate responses to the child's non-verbal communication demands in order to increase the frequency of purposeful communication behaviors.

In this study, the effectiveness of the Responsivity Education/Pre-Linguistic Milieu Teaching method, which was prepared for a mother with a child with autism spectrum disorder, in increasing the child's spontaneous communication behaviors was examined.

A boy diagnosed with ASD and his mother participated in the study. In the research, the mother was taught the Responsivity Education/ Pre-Linguistic Milieu Teaching techniques. The research is a case study supported qualitatively. "Checklists", "Mother Behaviors Coding List", "Child Behaviors Coding List" were developed in order to analyze the video recordings of mother-child interactions. The findings of the study showed that during mother-child interactions, the mother was successful in creating social contexts, the frequency of following the child's leadership, descriptive



speech, and responding appropriately to the child's communication demands increased and continued after twenty days. Although there was an increase in the frequency of the child's spontaneous intentional communication behaviors between sessions after Responsivity Education/Pre-Linguistic Milieu Teaching method, it did not reach the expected level in the last sessions of the study. In addition, the interview with the mother after the research shows that the social validity of the Responsivity Education/ Pre-Linguistic Milieu Education program is high.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Responsivity Education, Pre-Linguistic Milieu Teaching Method, Intentional Communication Behaviors

## İçindekiler

	Sayfa
<b>Onay .....</b>	<b>i</b>
<b>Etik İlkeler Uygunluk Beyanı.....</b>	<b>ii</b>
<b>Teşekkür .....</b>	<b>iii</b>
<b>Özet.....</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vi</b>
<b>İçindekiler .....</b>	<b>viii</b>
<b>Tablolar Listesi.....</b>	<b>xii</b>
<b>Şekiller Listesi .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Grafikler Listesi .....</b>	<b>xiv</b>
<b>Kısaltmalar .....</b>	<b>xv</b>
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>Giriş .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar .....	8
1.5. Tanımlar .....	8
<b>BÖLÜM II Kavramsal Temeller ve İlgili Literatür.....</b>	<b>10</b>
2.1. Kavramsal Çerçeve .....	10
2.1.1. Söz Öncesi Dönem İletişim Becerilerinin Gelişimi.....	10
2.1.1.1. Göz Kontakının Gelişimi .....	10
2.1.1.2. Jestlerin Gelişimi.....	11
2.1.1.3. Sesletmelerin Gelişimi .....	12

2.1.2. Söz Öncesi Amaçlı İletişim Dönemi .....	13
2.1.3. İşlevsel İletişim.....	15
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	16
2.2.1. Otizm Spektrum Olan Çocukların Sosyal- İletişim Gelişimleri .....	17
2.2.1.1. Söz Öncesi Dönemde OSB Olan Çocuklarda Göz Temasının Gelişimi .....	17
2.2.1.2. Söz Öncesi Dönemde OSB Olan Çocuklarda Jestlerin Gelişimi .....	18
2.2.1.3. Söz Öncesi Dönemde OSB Olan Çocuklarda Sesletmelerin Gelişimi .....	19
2.3. OSB Olan Çocuklarda Erken Dönem Müdahale Yöntemleri .....	21
2.3.1. Davranışçı Yaklaşım.....	21
2.3.2. Doğal Davranışçı Yaklaşım.....	22
2.3.3. Gelişimsel Sosyal- Pragmatik Yaklaşım .....	22
2.4. Ebeveyn Duyarlılığı ve Yanıtlayıcılığının Önemi .....	24
2.5. Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi (SÖMÖ) .....	27
2.5.1. Çevrenin Düzenlenmesi.....	28
2.5.2. Çocuğun Liderliğini İzleme .....	28
2.5.2.1. Ardıl Motor Taklit.....	29
2.5.2.2. Ardıl Ses Taklit .....	29
2.5.3. Sosyal Rutin Oluşturma .....	29
2.5.4. Talep Etme .....	32
2.5.5. Model Olma .....	33
2.5.6. Doğal Sonuçların Sağlanması.....	33
2.5.7. Amaçlı İletişim Davranışının Öğretilmesi .....	34
2.5.7.1. Ön-Komut Davranışlarının Öğretimi .....	35
2.5.7.2. Ön-Bildirim Davranışlarının Öğretilmesi .....	35

2.5.8. Yanıtlayıcılık Eğitimi .....	36
2.6. İlgili Literatür .....	39
2.6.1. SÖMÖ ile Gerçekleştirilen Araştırmalar .....	39
2.6.2. SÖMÖ ve Yanıtlayıcılık Eğitimi ile Gerçekleştirilen Çalışmalar .....	42
<b>BÖLÜM III Yöntem .....</b>	<b>48</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	48
3.2. Katılımcılar .....	48
3.3. Araştırmacı .....	50
3.4. Gözlemciler .....	51
3.5. Bağımlı Değişken ve Bağımsız Değişken .....	51
3.6. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ Programı ve Geliştirilmesi .....	52
3.6.1. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ Programının İçeriği .....	53
3.6.2. Rutinler ve Kullanılacak Nesnelerin Belirlenmesi .....	57
3.6.3. Ortam .....	58
3.7. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	59
3.7.1. Verilerin Toplanması .....	59
3.7.2. Verilerin Puanlaması .....	60
3.7.2.1. Anne Davranışlarının Puanlaması .....	60
3.7.2.2. Çocuk Davranışlarının Puanlaması .....	60
3.8. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması .....	64
3.9. Verilerin Analizi .....	64
3.10. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği .....	65
3.10.1. Araştırmanın Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması ....	66
<b>BÖLÜM IV Bulgular .....</b>	<b>67</b>
4.1. Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları .....	67

4.1.1. Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı .....	67
4.1.2. Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı.....	71
4.2. Çocuğun Amaçlı İletişim Davranış Gösterme Sıklığı.....	74
4.3.1. Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı .....	80
4.3.2. Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı.....	81
4.3.3. Çocuğun Amaçlı İletişim Davranış Kullanma Sıklığı .....	82
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>84</b>
<b>Tartışma.....</b>	<b>84</b>
<b>BÖLÜM VI Sonuç ve Öneriler .....</b>	<b>89</b>
6.1. Sonuç.....	89
6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	89
<b>Kaynakça .....</b>	<b>91</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>110</b>
<b>EK-I KATILIMCI BİLGİLENDİRME VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU .....</b>	<b>110</b>
<b>EK-II GÖRÜŞME FORMU.....</b>	<b>111</b>
<b>EK-III Anne-Çocuk Etkileşimleri Esnasında Annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi - SÖMÖ Tekniklerini Kullanma Kontrol Listeleri .....</b>	<b>114</b>
<b>EK-IV Anne Davranışları Kodlama Listesi.....</b>	<b>115</b>
<b>EK-V Çocuk Davranışları Kodlama Listesi .....</b>	<b>116</b>
<b>EK-VI Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim .....</b>	<b>117</b>

**Tablolar Listesi**

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1 SÖMÖ Uygulama Teknikleri.....	30
Tablo 2 Ebeveyn Müdahale Teknikleri.....	38
Tablo 3 Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ Programı.....	53
Tablo 4 Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ile Kazandırılması Hedeflenen Davranışlar .	55
Tablo 5 Rutinlerde Yer Alan Materyaller .....	57
Tablo 6 Çalışma Gün ve Saatleri .....	59

**Şekiller Listesi****Sayfa**

Şekil 1 Erken İletişimsel Gecikmelerin Öğrenme Ortamı Üzerinde Gelişimsel Etkileri .....	25
---	----

## Grafikler Listesi

### Sayfa

Grafik 1 Annenin ocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı .....	67
Grafik 2 Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı.....	71
Grafik 3 ocuğun Amaçlı İletişim Davranış Gösterme Sıklığı .....	74
Grafik 4 Annenin ocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı .....	80
Grafik 5 Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı.....	81
Grafik 6 ocuğun Amaçlı İletişim Davranış Kullanma Sıklığı.....	82



## Kısaltmalar

<b>OSB</b>	: Otizm Spektrum Bozukluğu
<b>SÖMÖ</b>	: Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi
<b>ADÖ</b>	: Ayrık Denemelerle Öğretim
<b>ÖERM</b>	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

## BÖLÜM I

### Giriş

#### 1.1. Problem Durumu

Tipik gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi dönemde sesletme, jestler, göz kontağı ve ortak dikkat amaçlı iletişim becerilerinin gelişimi ilk 18 ayda gerçekleşmekte olup daha sonraki dönemlerde dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkmasının temelini oluşturmaktadır (Bruner, 1981). Söz öncesi dönemde göz kontağı, jestlerin ve sesletmelerin gelişimi birbirini etkilemektedir (Iverson Thal, 1998) zaman içerisinde, amaçlı iletişim eylemleri oluşturmak için birleşirler. Eğer bu üç iletişim özelliklerinin herhangi birinin kullanımında veya koordinasyon kurmada eksiklikler görülürse çocuğun sosyal etkileşim düzeyinde başarılı iletişim gerçekleştirmesi üzerine olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Mundy & Gomes, 1998). İletişimin işlevsel olma özelliği olan söz öncesi talep etme ve yorum yapma eylemlerinin gerçekleşmesi yine doğumdan itibaren bu özelliklerin gelişimiyle yakından bağlantılıdır (Warren, & diğ., 2006).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), genellikle 3 yaş öncesi çocuklarda iletişim, sosyal etkileşim, uyumsal davranışlar özelliklerinde ortaya çıkan nörolojik bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Bu gelişimsel alanlarda yetersizliğin şiddeti bireyden bireye göre değiştiğinden spektrumu işaret etmektedir. OSB olan çocuklar söz öncesi iletişim becerilerinde var olan sınırlılıklar nedeniyle yaşamlarının sonraki dönemlerinde dilsel becerilerde de problem yaşamaktadırlar (Wetherby, & diğ., 1998). Gösterme, el sallama, işaret etme, başını sallama gibi geleneksel jestler ve sembolik jestlerin kullanımında sınırlılıklar görülmektedir. Bununla birlikte bir başkasının elini yönlendirme, çekme gibi temas özelliği olan bazı temas jestlerini kullanma eğilimindedirler (Loveland & Landry, 1986; Stone & Caro-Martinez, 1990). OSB olan çocukların sesletme ve sözel iletişim becerilerinde farklılıklar görülmekte olup ünsüz harfleri kullanımında ve karmaşık hece yapıları oluşturmalarında sınırlılıklar görülmektedir. Bazıları ise sesletme karmaşıklığı yaşamaktadır (McHale, & diğ., 1980; Stone & Caro-Martinez, 1990; Wetherby & Prutting, 1984; Wetherby, & diğ., 1989). OSB olan çocukların erken dil

gelişimlerinde iletişimsel ve bilişsel işlevlere hizmet etmeyen ekolaliyi kullanmaları söz konusudur (Prizant & Rydell, 1993). Bir nesneye veya bir olaya başkasının dikkatini çekmek için gerçekleştirdikleri ortak dikkat becerileri sınırlı olarak gerçekleşmektedir (Sigman, & diğ.1986). Ortak dikkat özelliklerindeki problem OSB olan çocukların en belirgin özelliklerinden biri olup erken çocukluk döneminde aile üyelerinin fark etmesiyle erken tanının kapısını açmaktadır. Ortak dikkat başlatma becerisinin yordayıcısı olan nesnelere taklit eylemi gerçekleştirilen sembolik oyunlar oynamada ve nesnelere işlevsel olarak kullanma oyunlarında düşük seviyede performans göstermektedirler (Dawson & Adams, 1984).

Colgan vd. (2006), OSB olan ve tipik gelişim gösteren 9-12 aylık bebeklerde sosyal etkileşim esnasında kullanılan jest türlerinin amaçlılığını, sıklığını, çeşitliliğini incelemiş, OSB olan çocukların jest kullanma sınırlılığı ve daha fazla yetişkinin yönlendirilmesiyle ortaya çıkan jestlerin ileriki OSB tanısı ile ilişkili olacağını saptamışlardır.

OSB olan çocuklarda rol değiştirme taklidi ile dil gelişimi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Carpenter, & diğ.2005). Bir başka araştırmada iki yaşını doldurmuş OSB olan çocuklarla gelişimsel yetersizliği ve tipik gelişim gösteren akranları karşılaştırılmış ve bakışlarını kaydırmalarında, bakış-nokta takibinde, ortak dikkat için eylemlerde, jest envanteri ile bu sosyal iletişim becerilerinin koordinasyonunun kullanımı incelemiş, sonuç olarak ise OSB olan çocukların beş temel sosyal iletişim alanlarında sınırlılıklar görülmüştür (Wetherby, & diğ., 2007). Sheinkopf vd. (2000), yaptıkları araştırmada OSB olan küçük çocuklarda söz öncesi dönemde kanonik gevezelikten atipik sesletmeye geçiş süreçlerini incelemişler, atipik sesletmelerin ortak dikkat becerilerinden bağımsız olarak ortaya çıktığı sonucuna varmışlardır.

Schoen vd. (2011), yaptıkları araştırmada 18-36 ay aralığında OSB olan çocukların konuşma benzeri ve konuşma dışındaki sesletmelerini tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmışlar ve OSB olan çocukların konuşmaya benzer sesler ürettiği ancak atipik sesletmelerin daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Clifford ve Dissanayake (2007), OSB olan çocuklarda bakış ve duygularını ifade becerilerinin ilk altı ayda ortaya çıktığını iki yaşından itibaren daha

şiddetli hale gelerek ortak dikkat becerilerinde yüksek sınırlılıklara yol açtığını ifade etmişlerdir. Murray vd. (2008) ise küçük yaşlardaki OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma ve yanıt verme ile alıcı ve ifade edici dil bileşenleri arasındaki ilişkileri incelenmiş ortak dikkat cevap verme becerilerinin alıcı dil ve ortalama sözce uzunluğu ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

OSB olan çocuklarla söz öncesi dönemde gerçekleştirilen araştırmalar erken tanı ve müdahale yöntemlerinin etkili olması açısından büyük önem taşımaktadır (Güven & Diken, 2014). Erken dönemde gerçekleştirilen sistematik müdahalelerin yoğunluğu yeni becerilerin kazanılması ve genelleştirilmiş kullanımını desteklemektedir. Bu süreçte çocuğun sadece dilin içeriğiyle değil dilin sosyal kullanımıyla da desteklenmesi gerekmektedir (Wetherby & Prizant, 1992).

Davranışçı yaklaşıma dayanan OSB olan çocukların sosyal iletişim ve dilsel gelişimlerdeki etkili müdahale yöntemleri, OSB tanısının daha erken dönemde konulabilmesi ile erken müdahalenin önemi ve küçük çocuklar için farklı yaklaşımların özel müdahaleler içerisinde yer alması deneysel olarak ortaya konulmuştur. Doğal ve çocuğu merkeze alan, ebeveynlerin müdahale programlarına dahil olduğu farklı yaklaşımlar, davranışçı ekolü temel alan doğal davranışsal ve gelişimsel, sosyal pragmatik temelli müdahaleler olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal davranışsal müdahaleler, Milieu öğretimi (Alpert & Kaiser, 1992), Fırsat Öğretimi (Hart & Risley, 1968; McGee, & diğ., 1983) ve Temel Tepki Öğretimidir (PRT; Koegel, & diğ., 1987). Sosyal pragmatik yaklaşım müdahaleleri ise DIR/Floortime (Greenspan & Wieder, 1998), Denver Modeli (Rogers & DiLalla, 1991; Rogers & Lewis, 1989), Etkileşim Temelli Öğretim, (Mahoney & Perales, 2003), Hanen (Manolson, 1992), ve SCERTS (Prizant vd., 2003) olarak görülmektedir (Ingersoll, 2010). Bu iki yaklaşım arasında uygulanan müdahale, oyun ve günlük rutinler içerisinde, çocuğun liderliğinin izlenmesi ile ilgi duyduğu nesne ve etkinliklerin takip edilmesi ve çocuğun uygun davranışları sonucu doğal pekiştireçlerin sağlanması gibi ortak özellikler taşımaktadır. Doğal davranışsal ile gelişimsel, sosyal pragmatik yaklaşım arasındaki en önemli ayırt edici fark yetişkinin çocuğun belirli davranışlarını ortaya çıkarmak için ipucunu kullanma derecesi ile

yetişkinlerin doğru tepki vermesini sağlamak için kolaylaştırıcı stratejiler kullanılmasıdır (Ingersoll, & diğ., 2012).

Doğal davranışçı yaklaşım ve gelişimsel, sosyal pragmatik yaklaşımı temel alan Söz Öncesi Milieu Öğretim yöntemi (SÖMÖ) anlamlı kelimeler üretmeden önceki iletişim bileşenlerini kullanamayan çocukların bu becerileri kazanması ile amaçlı iletişim kurması için eğitimcilerin uygulaması gereken stratejileri, Karşılıklı Etkileşim Yaklaşımına dayalı Yanıtlayıcılık Eğitimi ile ebeveynlerinin duyarlılığı ve çocuklarına uygun yanıt verme stratejilerinin öğretilmesine dayanmaktadır. SÖMÖ, az da olsa sözcükler ve erken dilbilgisi edinebilmiş çocukların günlük bağlamlara uygun dil kullanım sıklığını ve karmaşıklığını arttırmayı hedef alan Milieu Öğretim yönteminin (Alpert & Kaiser, 1992), söz öncesi dönemdeki iletişim becerilerine uyarlanması ve bazı değişiklikler gerçekleştirilmiş halidir (Warren, & diğ., 1993).

SÖMÖ' nün amacı sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde problem yaşayan küçük çocukların sözel olmayan eylemlerini çevreyi düzenleyerek, sosyal ve oyun rutinleri içerisinde gerçekleştirmek için etkinleştirici bağlam yaratmaktır. Çocuğun ilgisi doğrultusunda oluşturulan sosyal rutinler tekrarlayıcı olmakla birlikte çocuk ile yetişkin arasındaki etkileşimleri yüksek düzeyde gerçekleşmesini öngörmektedir (Warren, & diğ., 2006). Oluşturulan bu sosyal etkileşim içerisinde sıra alma davranışın gelişmesi, çocuğun istek ve yorum davranışları oluşmakla birlikte amaçlı iletişim kurması hedeflenmektedir. Hedef davranışlar olan sesletme, göz kontağı ve jestlerin kullanımı SÖMÖ müdahale rutinlerinde yer almaktadır. Öğretim prosedürleri, çocuğun doğal ortamındaki sosyal etkinlikler içerisinde gömülü olarak gerçekleşmektedir.

Alanyazında farklı yetersizliğe sahip olan çocuklarda söz öncesi iletişim becerilerinin edinimi ve geliştirilmesinde SÖMÖ'nün etkililiğini destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği ve eşlik eden çoklu yetersizliği olan çocuklar, (Brady & Bashinski, 2008) zihinsel yetersizliği olan çocuklar, (McCathren, 2000; Yoder, & diğ., 1995), Down Sendromu ve zihinsel yetersizliğine sahip çocuklar (Warren vd., 1993), OSB olan çocuklar (Franco, 2008; Franco& diğ., 2013) üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda söz öncesi iletişim becerilerinin edinilmesinde SÖMÖ stratejilerinin etkili olduğu görülmektedir.

SÖMÖ' nün çevreyi düzenleme, çocuğun dikkatini ve liderliğini takip etme ve sosyal rutinler oluşturma olarak temel uygulama ilkeleri vardır. Bu ilkelerin kullanımı eğitimcileri ne kadar ilgilendirse de ebeveynler için de kendi doğal ortamlarında uygulaması önemlidir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla eğitimcilerden daha fazla vakit geçirmesi ve çocuklarının sözsüz iletişim taleplerine duyarlı bir şekilde cevap vermesi iletişim becerilerinin sıklığını arttırdığı düşünüldükçe (Yoder ve Warren, 2002), SÖMÖ' ye ebeveynler için Yanıtlayıcılık Eğitimi dahil edilmiştir. Yanıtlayıcılık Eğitimi, ebeveynlerin çocuklarının amaçlı ve amaçsız olmayan iletişim eylemlerinin farkına varmalarını sağlamak, etkinlikler esnasında sesli veya fiziksel davranış başlatmasını beklemeleri, çocuğun dikkat ve ilgisini takip etmeleri ve doğal sonuçların sağlanmasını öğretmek için tasarlanmıştır (Fey, & diğ., 2006).

Çocuğun iletişim becerileri arttıkça ebeveynin daha çok iletişime geçme isteği duyduğu ve karşılıklı etkileşim oranı arttığı, iletişim becerilerinin gelişiminin daha hızlı ve etkili olduğu ifade edilmektedir. SÖMÖ ve Yanıtlayıcılık Eğitiminin, down sendromu olan çocuklar, (Fey, & diğ., 2006; Warren, & diğ., 2008), zihinsel yetersizliği olan çocuklar (Yoder & Warren, 1998; 1999a; 1999b; 2001a; 2001b; 2002) ve ebeveynleri üzerinde etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. Ayrıca OSB olan çocuklarla Yanıtlayıcılık Eğitimi- SÖMÖ ile Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS) yönteminin karşılaştırmalı olarak incelendiği deneysel araştırmalarda (McDuffie & Yoder, 2010; Mc Duffie, & diğ., 2012; Yoder, & diğ., 2010, Yoder & Stone, 2006a; 2006b) ebeveynin duyarlılığı ile sözcük öğrenme becerilerinin geliştiği belirtilmektedir.

Türkiye'de ise SÖMÖ ile gerçekleştirilen çalışmalar taranmış ve sadece Arslan Armutçu'nun 2017 yılında gerçekleştirdiği "BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretim Yöntemi'ni Uygulamalarında ve Down Sendromlu Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin Belirlenmesi" başlıklı çalışması sonucunda, öğretmenlerin BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programının SÖMÖ tekniklerini kullanımını

sürdürebildikleri Down Sendromlu çocukların ön-komut ve amaçlı iletişim davranışlarında artış olduğu saptanmıştır.

OSB çocuklar ile ilgili Yanıtlayıcılık Eğitimi -SÖMÖ müdahale yöntemiyle gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ebeveynler, çocuklarının iletişim becerilerinin gelişmesinde bakım ve günlük rutinleri içerisinde yaşamlarının ilk günlerinden itibaren önemli bir yere sahiptirler. Erken çocukluk döneminde edinilen iletişim becerileri sosyal bağlamdaki dil gelişiminin yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. OSB olan çocuklar söz öncesi dönemde, sesletme, jestler ve göz teması koordinasyonu sağlamakta sınırlılık göstermelerinden dolayı amaçlı iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bağlam çerçevesinde bu araştırmanın amacı bir annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi ile Söz Öncesi Milieu Öğretim (SÖMÖ) teknikleri kullanarak otizmlili olan çocuğunun söz öncesi dönemde sosyal ve oyun rutinleri içerisinde amaçlı iletişim davranışlarının artmasındaki etkililiğini saptamaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı bir annenin, Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim (SÖMÖ) programı ile otizmlili olan çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarını arttırmadaki etkisini belirlemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. *Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programı anne Esra'nın çocuğun liderliğini izleme tekniklerinden,*

1.1. *Ardıl motor taklit,*

1.2. *Ardıl ses taklit,*

1.3. *Betimleyici konuşma tekniğini kullanmasında etkili midir?*

2. *Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programı anne Esra'nın doğal sonuçların sağlanması tekniklerinden,*

2.1. *Dilsel haritalama,*

2.2. *Onaylama tekniğini kullanmasında etkili midir?*

3. *Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programı anne Esra'nın talep etme ve model olma tekniklerinden,*

3.1. *Göz teması,*

3.2. *Zaman erteleme,*

3.3. *Açık uçlu soru sorma,*

3.4. *Jestlere model olma,*

3.5. *Seslere model olma tekniğini kullanmasında etkili midir?*

4. *Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programı Ömer' in kendiliğinden amaçlı iletişim davranışlarının artmasında etkili midir?*

5. *Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programına ilişkin annenin görüşleri nelerdir?*

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

OSB olan bir çocuğun annesine SÖMÖ tekniklerini içeren Yanıtlayıcılık Eğitiminin öğretilmesinin hedeflendiği bu araştırmada elde edilen sonuçların uzmanlara, öğretmenlere kuramsal temeller ve uygulama açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin OSB olan çocuklarının söz öncesi sınırlı iletişim becerileri ve ilgi alanları karşısında çocuklarıyla nasıl duyarlı iletişim kuracağına dair bir örnek sunması açısından önemlidir.

Türkiye'de, özel eğitim öğretmenlerine SÖMÖ tekniklerinin öğretilmesiyle down sendromu olan çocuklar üzerine yapılan bir araştırma görülmüştür. Türkiye'de Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ile gerçekleştirilen bir çalışma olmamasından dolayı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Yanıtlayıcılık Eğitiminin ebeveynlerin daha fazla zaman geçirdikleri ev ortamında sosyal rutinler içerisinde çocuklarının söz öncesi dönemde iletişim taleplerine doğru yanıtlar vermeleri ile kazanılan becerilerin kalıcılığı ve genellenebilirliği yüksek olması açısından önem taşımaktadır. Gerçekleştirilecek olan araştırmanın, söz öncesi iletişim becerilerde gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili ev ortamında



uygulanması bakımından ebeveynlerin katılımlarını sağlayan Yanıtlayıcılık Eğitiminin erken çocukluk müdahale programları içerisinde yer almaları öneminin de değerlendirileceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

1. Araştırma İstanbul ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 4,5 yaşında OSB tanısı almış 1 çocuk ve anne ile sınırlıdır.
2. Araştırma SÖMÖ tekniklerinden amaçlı iletişim davranışının sıklığının artması için çocuğun liderliğini izleme tekniği (ardıl ses taklit, ardıl motor taklit), doğal sonuçların sağlanması tekniği (dilsel haritalama, onaylama), talep etme tekniği (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma tekniği (jestlere model olma, seslere model olma) ile sınırlıdır.
3. Anne görüşme formu ve anne-çocuk serbest oyun etkinliği sırasında alınan 10 dakikalık iletişim örneği sonuçlarına göre 10'dan daha az kelime ve jest üretimi (gösterme ve işaret etme) kullanıyor olması ve anne ile oynanan oyun sırasında dakika başına birden az veya en çok bir kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı gerçekleştirmesi ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

Söz Öncesi Milieu Öğretim (SÖMÖ) (Prelinguistic Milieu Teaching): Çevre düzenlemesi, çocuğun ilgi ve dikkatini takip ederek ve tekrarlayıcı sosyal rutinleri kullanma ilkelerini temel alan ve söz öncesi davranışların bağlam içerisinde etkin olarak kullanımını talep etme, model olma ve doğal sonuçlar teknikleri kullanarak sağlar (Warren, & diğ., 2006).

Yanıtlayıcılık Eğitimi (Responsivity Education): Ebeveynlerin çocuklarının sözsüz iletişim girişimlerine uygun şekilde yanıt vermesinin öğretilmesidir.

Betimleyici Konuşma (Descriptive Talk): Yetişkinin çocuğun ne yaptığını tanımlamak için betimleyici konuşmasıdır (McCathren, 2010).

Talep Etme (Prompting): Yetişkinin iletişim kurma sırası çocuğa geldiğinde fiziksel, sözlü veya jestleri içeren ipuçlarını kullanarak etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Franco, 2008).

Zaman Erteleme (Time Delay): Sözel ve sözel olmayan talep etme tekniği için çocuğun sözel olmayan iletişim girişimlerini daha sık kullanımını teşvik etmek için kullanılır. Genellikle yetişkinin sıra alma rutini kesintiye uğratılmasıyla sözel olmayan talep etme tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Warren, & diğ., 2006).

Model Olma (Modeling): Yetişkinin çocuğun ses ve jest kullanımını geliştirmek için kullanıldığı tekniktir. Çocuğun ürettiği seslerin vokal veya sözel modelleri ya da iletişimsel eyleminin bir parçası olmayan motor hareketi sırasında kullanılır (Warren, & diğ., 2006).

Dilsel Haritalama (Linguistic mapping): Yetişkinin çocuğun iletişim davranışını anında takip etmesi, genişletmesi ve tekrarlayarak iletişim davranışının temel amacını sözlü olarak ifade etmesidir (Warren, & diğ., 2006).

Amaçlı İletişim (Intentional Communication Act): Çocuğun etkileşimde olduğu kişiden mesajı alması ve ona göre hareket edeceğini bilerek amaçlı bir şekilde davranışta bulunmasıdır (Westling Fox, 2004).

İşlevsel İletişim (Function of The Communication): Çocuğun göz teması, jestler, sesletme iletişim bileşenlerini kullanarak yetişkinin dikkatini çekmek için sergilediği davranışlardır (Mundy, & diğ., 2007).

## BÖLÜM II

### Kavramsal Temeller ve İlgili Literatür

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Söz Öncesi Dönem İletişim Becerilerinin Gelişimi

Söz öncesi dönem çocuğun doğumu ile ilk anlamlı sözcükleri kullanmaya başladığı zaman dilimi olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuklar çevresindeki kişilerle önce bakışlarla, dikkat ve sosyal duygusal bağlantıları daha sonra jestler, sesletme gibi bileşenleri kullanarak iletişim kurma becerilerini artırmaktadır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında sergiledikleri bakışlar, jestler, sesletmelerin koordineli kullanımı ve sözcüklerin üretimi ile sonraki dönemdeki dil gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır. Söz öncesi dönemde çocuklar birincil bakıcılarına dikkatle bakarak etkileşim sürdürmek adına sesler ve dili ağız içerisinde yuvarlama gibi sözlü motor taklitler geliştirmektedirler. Ayrıca ağlama davranışları durumlara duygusal bir tepki göstererek yetişkinin dikkatini çekmesini sağlar. Başlangıçta bu davranışlar refleksiftir. Bebekler önce acıktıkları, altını ıslattıkları veya rahatsız olduğu durumlarda ağlarlar. Bu davranışları yetişkinin tepki vermesi için gerçekleştirmezler. 0-8 ay aralığındaki dönem söz öncesi amaçsız iletişim dönemidir. Amaçlı iletişim taşımayan söz öncesi bu dönemde, yetişkinler bebeğin davranışını iletişimsel olarak yorumlar ve anlamlandırır (McCathren, 2010). Yaklaşık 9 aydan sonra bebekler yetişkinler üzerinde bir etki yaratmak için jestler ve sesletmeler kullanmaya başlar ve amaçlı iletişim dönemine girer. Bu aşamadan sonra bebekler nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeye başlarlar.

##### 2.1.1.1. Göz Kontağının Gelişimi

Bebeklerin doğum ile ilk üç ay dönemindeki anne ile bebeğin yüz yüze karşılıklı etkileşim kurma süreci, bebeklerin bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminin yordayıcısı olarak bilinmektedir (Gangi, & diğ., 2017). Bebeklerin ikinci aydan başlayan ve özellikle üçüncü ayından itibaren anneyle karşılıklı etkileşimlerinde koordineli olarak göz teması, gülümseme, sesletmeler, ağız ve el hareketlerinin gelişimi söz konusudur. Özellikle yüz yüze etkileşimlerinde anneler bebeklerin iletişim davranışlarını abartılı bir şekilde taklit ettiği ve onu tamamladığı

ayrıca bebeklerin annenin yüzüne dikkatli baktığı ve kendi ifade ettiği davranışlarını annenin yüzü ile eşleştirdiği görülmektedir. Bebeklerde bu dönemdeki nörolojik olgunlaşma, başın aktif postüral kontrolünün gelişimi ile bakışlarıyla aktif olarak etkileşime girme eğilimi sağlamaktadır (van Wulfften Palthe & Hopkins, 1993).

Bebekler 4-6 ay aralığında dikkatlerini anneden nesnelere ve çevresindekilere yöneltmeleri başlamaktadır. Anne ile olan yüz yüze etkileşimden artık ortak dikkat gelişim süreçlerine adım atmaktadırlar (Bigelow, & diğ., 2004). 6-9 ay aralığında ise bebekler, nesne ile yetişkin arasında bakışlarını kaydırmaya başlarlar. 9-12 ay aralığında bebekler, nesnelere ve olayları yetişkinlere yönlendirmek için göz kontağı kurmaya başlar (Mundy, & diğ., 2007). Sosyal etkileşim başlatma veya sürdürme çabasında olan bebekler, bir nesneyi, eylemi talep ederken dönüşümlü olarak göz teması kurarlar (Bates, & diğ., 1979). Amaçlı iletişim için iletişim davranışının bazı durumlarda göz kontağı işlevinin varlığı gerekmez de göz kontağı iletişimsel davranışların başarı bir şekilde gerçekleşmesi için sıklıkla gereklidir (Iverson, & diğ., 2016). Göz kontağı kurma pratiğinin artmasıyla birlikte artık bakışlarıyla başkalarının bakışlarını takip etme, yönlendirme, isteklerini başlatma gibi iletişim amaçlarında koordineli bir şekilde kullanmada ustalık kazanmaya başlamaktadırlar (Mundy, & diğ., 2007).

### **2.1.1.2. Jestlerin Gelişimi**

Jestler, çocukların iletişim niyetlerini göstermeleri için en tutarlı erken göstergelerden birisidir (Carpenter, & diğ., 1983; Carpenter, & diğ., 1998; Crais, & diğ., 2004; Crais, & diğ., 2009). Jestler iletişim kurmak amacıyla üretilen eylemler olup genel olarak parmaklar, eller ve kollar kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca yüz hareketleri ve zıplamayı işaret eden vücut hareketlerini de içermektedir.

Iverson ve Thal (1998) jestleri, gösterici ve temsili olarak iki temel kategoride tanımlamışlardır. Jest kullanımına başlama amaçlı iletişimin gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve iletişimin amacını da işaret etmektedir. Gösterici (deictic gesture) ve sembolik jestler (representational gesture) olarak incelenen jestlerin ortaya çıkışları belirli gelişim basamaklarını geçerek meydana gelmektedir.

Gösterici jestler, bir nesne, olaya dikkat çekerek veya işaret ederek uygun bağlamlarda iletişimin işlevsel olmasını sağlamaktadır (Bates, 1976; Iverson & Thal, 1978). Gösterici jestlerin ortaya çıkması, iletişimsel gelişimde önemli ilerlemeyi temsil etmektedir. Erken jestler olarak ortaya çıkan temas jestleri, bebeklikte yetişkin tarafından uzatılan bir nesneye uzanmak veya istenilmeyen nesneyi itme gibi jestler yetişkin davranışına bir tepki olarak ortalama 7-9. aylarda ortaya çıkmaktadır. Daha sonra distal (uzak) jestler olarak çocuğun iletişimsel gelişimine dahil olmaktadır (Crais, 2007). Uzak jestler genellikle yaşamın yaklaşık 10-12 aylık evrelerinde meydana gelmektedirler. Temas jestlerinden uzak jestlere geçiş süreci sembolik olarak uzanma (9 ay), gösterme (9-12 ay), verme (13 ay) ve işaret etme jestlerinin gelişimini sağlamaktadır (Bates, & diğ., 1979)

Sembolik jestler, alanyazında “temsili jestler” olarak da adlandırılmaktadır. Sembolik jestler eylem ve nesneye referans oluşturur ve anlamsal bir içerik belirtmektedir. Iverson ve Thal (1998), sembolik jestler göndergenin bazı özelliklerini belirten nesneye ilgili jestler olabilirler (örneğin elini kulağına getirerek telefonla konuşuyormuş gibi yapma). Geleneksel jestler sosyal olarak kullanılan ayrıca temsil edilen bir nesneyi işaret etmeyen kültürel olarak kullanılan jestler de olabilirler (örneğin sessiz ol demek için parmağını dudığına getirmek).

Sembolik jestler, daha fazla yetişkinlerin çocukların ilgisini çekmek için kullandıkları oyuncaklar ve rutinler arasında yer almaktadır. Çocuklar daha sonra bu jestleri öğrendikleri rutinler içerisinde çıkarıp başka bağlamlarda genişletebilmektedirler (Werner & Kaplan, 1963). Küçük çocuklarda jestler eylemler ile konuşulan kelimeler arasında bağlantı kurmakta sonrasında dilin kazanılması ve gelişmesinde önemli bir role sahip olmaktadır.

### **2.1.1.3. Sesletmelerin Gelişimi**

Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında anne ve yetişkinlere dikkatle bakarak, etkileşimi sürdürmeye yardımcı olan sesler ve sözlü motor taklitler kullanmaktadırlar. Bebekler acıkınca, altını ıslatınca, huzursuz hissettiklerinde ağlama davranışı gerçekleştirirler. Başlangıçta amaçlı olmayan bu davranışlar refleksif ve duyarlıdır. Ayrıca geğirme ve öksürme esnasında refleksif olmayan

sesler de çıkarırlar. Bir süre sonra belirli davranışlar sergilediklerinde yetişkinlerin tepki verdiğini fark etmeye başladıklarında bu davranışları amaçlı olarak kullanmaktadırlar (Crais, & diğ., 2009). Çocuklar, ses kontrolünü 2-4 ay aralığı aşamasında cıvıldaama sesleri çıkarma aşamasında edinmektedirler. Gerçek ünlü ve ünsüz sesletmeler mevcut olmamasına karşın benzeri sesler üretmektedirler. Bu dönemde nazal veya nazal benzeri sesler ortaya çıkmaktadır. Bu dönemin sonunda tek sesler üretmekten seri sesletmelere geçiş söz konusudur. Bebekler ses oyunu/Genişletme dönemi olan 5-6 ay aralığında çok sesli sesler çıkarma eğilimindedirler. Daha uzun hece dizileri, uzun ünlüler ve ünsüzleri üretmektedirler. Bu dönemde yüksek perdeden tiz ses çıkarma, homurtu ve hırlamalar, boğazsıl sürtünme, heceli burun sesleri ve titremeli sesler üretme aşamasında ses yüksekliği ve perde değişkenleriyle oynamaya başlar. Böylece artikülasyon ve ses koordinasyonunu arttırmaya başlar. Ayrıca 5 aylıkken çıkardıkları seslerin başkalarından tepki aldığını ve sosyal değere sahip olduğunu öğrenmektedirler (Goldstein, & diğ., 2009). Kanonik gevezelik diye adlandırılan babıldama dönemi 7-9 aralığında her hecede aynı ünsüz ve ünlüyü içeren ritmik, tekrarlayan ünlü-sessiz harf dizilerinin üretimini temsil etmektedir (bababa, mamama). Kanonik gevezelik etkileşimden ziyade çocuğun kendi kendini uyarıcı özelliği taşımaktadır. Çeşitlendirilmiş kanonik gevezelikler 10-12 ay aralığında çocuklar daha çeşitli ve karmaşık gevezelik (badaba) ve gelişen ses repertuarı ile ilk sözcüklerini kullanırlar. Çocuklar oral motor kontrollerini kazandıkça belirli sesleri üretme konusunda daha yetenekli hale gelmektedirler. Böylece sözcüklere yakın sesletmeler ve doğru sözcükler üretebilirler (Smith, & diğ., 1995).

### **2.1.2. Söz Öncesi Amaçlı İletişim Dönemi**

Bebeklerin doğumdan ilk üç ay dönemindeki anne ile bebeğin yüz yüze karşılıklı etkileşim kurma süreci, bebeğin bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişiminin yordayıcısı olarak bilinmektedir. Bebeklerin ikinci aydan başlayan ve özellikle üçüncü ayından itibaren anneye karşılıklı etkileşimlerinde koordineli olarak göz teması, gülümseme, sesletmeler, ağız ve el hareketlerinin gelişimi söz konusudur. Özellikle yüz yüze etkileşimlerinde anneler bebeklerin iletişim davranışlarını abartılı bir şekilde taklit ettiği ve onu tamamladığı ayrıca bebeklerin annenin yüzüne dikkatli

baktığı ve kendi ifade ettiği davranışlarını annenin yüzü ile eşleştirdiği görülmektedir. Bebeklerde bu dönemdeki nörolojik olgunlaşma, başın aktif postüral kontrolünün gelişimi ile bakışlarıyla aktif olarak etkileşime girme eğilimi sağlamaktadır (van Wulfften Palthe & Hopkins, 1993).

Bebekler 4-6 ay aralığında dikkatlerini anneden nesnelere ve çevresindekilere yöneltmeleri başlamaktadır. Anne ile olan yüz yüze etkileşimden artık ortak dikkat gelişim süreçlerine adım atmaktadırlar (Bigelow, & diğ., 2004). 6-9 ay aralığında ise bebekler, nesne ile yetişkin arasında bakışlarını kaydırmaya başlarlar. Bebekler 6 ayın sonunda sesletme, yüz ifadeleri, bakışlarını yönlendirerek odak noktası olan yetişkinlerle yüz yüze ikili etkileşimlerinde aktif olarak yer almaktadırlar. Bu etkileşimler ilgi ve duygu paylaşımını sağlamaktadır (Adamson & Chance, 1998).

9-12 ay aralığında bebekler, nesnelere ve olayları yetişkinlere yönlendirmek için göz kontağı kullanmaya başlar (Mundy, & diğ., 2007). Sosyal etkileşimi başlatma veya sürdürme çabasında olan bebekler, bir nesneyi, eylemi talep ederken dönüşümlü olarak göz teması kurarlar (Bates, & diğ., 1979). Amaçlı iletişim için iletişim davranışının bazı durumlarda göz kontağı işlevinin varlığı gerekmesede göz kontağı iletişimsel davranışların başarı bir şekilde gerçekleşmesi için sıklıkla gereklidir (Iverson, & diğ., 2016). Göz kontağı kurma pratiğinin artmasıyla birlikte artık bakışlarıyla başkalarının bakışlarını takip etme, yönlendirme, isteklerini başlatma iletişim amaçlarında koordineli bir şekilde kullanmada ustalık kazanmaya başlamaktadırlar (Mundy, & diğ., 2007). Özellikle bu dönemde oral motor gelişimi ve kontrolü arttıkça daha çeşitli ve karmaşık sesler üreten bebekler tutarlı sözcükler üretmeye başlamanın adımını atarlar.

Amaçlı iletişim çocuk tarafından verilmek istenen mesajın yetişkine yönelik olmasıdır (Iverson, & diğ., 2016). Amaçlı iletişim çocuğun jestleri, sesletme ve göz kontağı iletişim becerilerini koordineli bir şekilde kullanmasıdır. Bu dönemde çocuklar bakışlarını tutulan, erişilebilen nesnelere veya eylemlere uygun jestler ve sesletmeler eşliğinde değiştirerek amaçlı iletişim gerçekleşmektedir (çocuk erişilemeyen bir oyuncuğa uzanabilir, oyuncak ile yetişkin arasında ileri geri bakabilir, yetişkinin oyuncuğu onun için almasını sözsüz olarak isteyebilir). Yine bu dönemde çocukların üçlü etkileşimi içeren ortak dikkat becerilerinin başlamasının

temeli atılmakta ve gelişimi oluşmaktadır. Ayrıca çocuğun bir nesneye yönelik sesletmeleri yetişkinin yanıtlayıcı olması ve nesne hakkında dilsel haritalama yapması çocukların sözcük öğreniminin gelişimini sağlamaktadır (Goldstein & Schwade, 2010). Çocukların artık göndergesel olarak öğrenmiş olduğu sözcüklerle bağlamlara uygun bir nesneyi, olayı, isteği iletmek için iletişime geçmektedirler. Söz öncesi iletişim becerilerinin gelişim basamakları amaçlı iletişim ve işlevsel iletişim olarak analiz edildiğinde anlamsal ve işlevsel olarak gruplandırılması söz konusudur. Gelişim basamaklarındaki sınıflandırmaların ortak olduğu ancak amacı, çocuğun amacını iletmeye işlevin ise yetişkin üzerindeki etkiye sahip ince bir ayırım söz konusudur (Wetherby & Prizant, 1989)

### 2.1.3. İşlevsel İletişim

Çocukların koordineli olarak kullandıkları sesletmeler, jestler ve göz teması davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olarak üç iletişim alanının gelişmesine olanak sağlamaktadır. Bu alanların gelişimi, uygun bağlamlarda iletişimin işlevsel olarak gerçekleşmesini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca işlevsel iletişim, doğumdan başlayarak amaçlı iletişim davranışlarının gösterilmesi ve sözcüklerin ortaya çıkışına kadar gelişimini gerçekleştirmektedir (Bruner, 1981).

İletişim işlevi, davranışsal düzenleme, çocuğun yetişkin tarafından yanıt vermesi amacıyla nesne ve eylemleri talep etmesini veya yetişkinin bir şeyi yapmasını engellemeyi içermektedir. Sosyal etkileşim çocuğun yetişkinin dikkatini çekme ve paylaşmasını amaçlayan etkileşime girmesi ve sürdürmesidir. Bir sosyal oyun, rutin içerisinde daha fazla gerçekleşmektedir. Ortak dikkat ise çocuk tarafından yetişkinin dikkatini bir nesne veya olaya yönlendirmek, bilgi sağlamak, yorum yapmak için gerçekleştirilen iletişimdir (Mundy, & diğ., 2007).

Crais vd. (2004), 6 ila 24 aylık 12 tipik gelişim gösteren çocuklarda yapmış oldukları çalışmada, 8 çocuğun ilk olarak reddetme eylemi gerçekleştirdiği (fiziksel bir etkinlikte talep edilen bir şeye direnmek için sırtını dönmek veya nesnelere itmek gibi fiziksel eylemler), geri kalan 4 çocuk eylem talep etme (kucağa alınmak için uzanmak) ve ilgi istemiştir (ebeveyne gülümserken kollarını çırpma veya vurma). Bebekler 6 aydan başlayan birinci yaşına kadar ki gelişimlerinde yetişkinlerle



nesnelere ve olaylara dikkat ederek üçlü etkileşim kurmaya geçişi başlatırlar (De Schuymera, & diğ., 2011; Mundy, & diğ., 2007). Üçlü etkileşim esnasında bebekler yetişkinlerden çevre hakkında bir şeyler öğrenmesi için başkalarının bakışlarını takip etmektedirler (Rozga, & diğ., 2011). Dikkat izleme çocuğun işaret ettiği referansa veya çocuğun gerçekleştirdiği iletişimsel eylemi yetişkinin fark etmesini belirleyebilmesi için çocuğun dikkatini eylem veya olay içerisinde yetişkin arasında kaydırmasını içermektedir. Yine ortak dikkat üçlü etkileşim esnasında kazanılan bir beceri olmakla birlikte sosyal ilgi beklemek ile ortak dikkat eylemleri, çocuğun dikkatini hem çevrelerindeki kişilere hem de nesnelere koordine etme yeteneklerini içermektedir. Crais vd. (2009), çocukların ortak dikkat becerisinin önemli ölçüde iki tür ortak dikkat becerisinin gelişiminin kritik olduğunu belirtmiştir. Birinci aşamada, çocuğun başkalarının bakış ve jestlerinin yönünü takip ederek ortak dikkat taleplerine yanıt verme yeteneği, ikinci aşamada ise çocuğun bakış ve jestlerini kullanarak başkalarının dikkatini kendiliğinden yönlendirmek için ortak dikkati başlatma yeteneğini temsil etmektedir (Mundy, & diğ., 2007).

## **2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu**

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) kalıplaşmış davranış ve ilgilerin eşlik ettiği sosyal ve iletişim gelişiminde sınırlılıkların olduğu nörogelişimsel bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). DSM-IV (2000) iletişimi içeren OSB tanı kriterleri dilsel ve söylemsel boyutlarını kapsayan iletişim yetersizliği kriterleri ve sosyal etkileşim beceri özellikleri ayrı olarak belirtilirken DSM-V (2013)'de sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine ilişkin özellikler birleştirilmiştir. Sosyal etkileşim becerilerinin bazıları iletişimin işlevsel yönleriyle ilgili olup OSB olan bireylerde sözel olmayan davranış özelliklerinde sıra dışı göz kontağı, beden dili, jestleri kullanmada, yüz ifadelerinde yetersizlikler olarak belirtilirken sosyal-duygusal kriter özelliklerinde iletişimin dikkat, ilgi ve karşılıklı konuşmada sınırlılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. DSM-V' de sosyal etkileşim beceri kriterleri özellikle söz öncesi gelişim aşamasında OSB olan çocukların iletişim becerilerinin yetersizliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Yine sınırlı ilgi alanları, tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı ve ekolali, rutine bağlılık, az veya çok

duyusal uyarılma OSB tanı kriterleri içerisinde yer almaktadır (American Psychiatric Association, 2013).

### **2.2.1. Otizm Spektrum Olan Çocukların Sosyal- İletişim Gelişimleri**

Söz öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocuklar ihtiyaçlarını, isteklerini ve sosyal iletişim niyetlerini iletmek için göz kontağı, yüz ifadesi, beden dili ve jestler gibi sözel olmayan davranışları üretmektedirler. Onaylama, talep etme, reddetme selamlama ve başkalarının katılımını sağlamak için yüz ifadeleri ile davranışlarını başkalarına yöneltirken dikkatlerini veya amaçlarına işaret etmek için bakışlarını kullanmaktadırlar. OSB olan çocuklarda yaşamlarının ilk yılında sosyal-iletişim becerilerinde yetersizlikler görülmektedir. Bu yetersizlikler yüz yüze etkileşim sırasında ebeveyn ile ses kalıplarının eş zamanlı olmaması, duygusal ifadenin erken paylaşımında bakış ve göz kontağı kurmama, kanonik gevezeliğin gittikçe azalması, jestlerin kullanımı, çevresindeki kişilerin iletişim taleplerine yanıt vermelerindeki sınırlılıklarda kendini göstermektedir (Wetherby, &diğ., 2004; Goldberg, &diğ., 2005). Genel olarak dil gelişiminin yordayıcısı olan söz öncesi dönemde ortaya çıkan, göz kontağı, jestler ve sesletmelerin gelişimi OSB olan çocuklarda bozulmaya uğraması nedeniyle konuşmama, konuşmada gecikme veya sözel üretimini sosyal iletişim ve etkileşim içerisinde kullanamadıkları görülmektedir (Paul, 2007).

#### **2.2.1.1. Söz Öncesi Dönemde OSB Olan Çocuklarda Göz Temasının Gelişimi**

Yaşamın ilk yıllarında etkileşim esnasında bebeklerin yetişkinlerin yüzüne, gözlerine bakma davranışı sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin önemli bir parçasıdır. Ancak OSB olan çocuklarda bakış ve göz teması iletişim davranışlarında sınırlılıklar görülmektedir. Yapılan araştırmalar bakış ve göz teması kurmada sorunların bebeklik döneminde 6 aylık iken başladığı 18 aylık iken kadar daha belirgin hale geldiğine dair çalışmalara bulunmaktadır (Merin, &diğ., 2007; Young, &diğ., 2009). İsimleri söylendiğinde tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha az yönelmeleri ve çevresindekilerin yüzüne bakma davranışlarında yetersizlikler görülmektedir (Osterlig, &diğ., 2002).

Geçmişten günümüze OSB olan çocukların bakış ve göz teması kurma davranışlarındaki tipik olmayan durumlara yönelik araştırmalar beyin bölgelerini aktive eden doğuştan gelen göz algılama mekanizmasına işaret etmektedir. Bu durumda OSB olan çocuklar çevresindeki kişi ve olaylara sınırlı dikkat gösterirler (Stagg, & diğ., 2013) ve tipik gelişim gösteren çocuklara göre ortak dikkat davranışını sergileme olasılıkları daha azdır. Erken çocukluk döneminde zayıf göz teması, amaçlı iletişim gerçekleşmesinde önemli bir eksiklik olması ile işlevsel iletişim özelliklerinden ortak dikkat beceri ediniminin kazanılmasını etkilediğinden OSB olan çocukların dil gelişimlerinin birinci derecede etkilediği görülmektedir (Charman, 2003; Luyster, & diğ., 2008).

### **2.2.1.2. Söz Öncesi Dönemde OSB Olan Çocuklarda Jestlerin Gelişimi**

Jest kullanımı erken dönem sosyal- iletişim becerilerinde biri olmakla birlikte tipik gelişim çocuklara oranla OSB olan çocuklarda jest gelişimi ve üretiminde sınırlılıklar söz konusudur (Mundy, & diğ., 1990; Carpenter, & diğ., 2002; Landry & Loveland, 1988; Paparella, & diğ., 2011). Jest kullanımının yetersizliği OSB tanısının belirleyici faktörlerinden biri sayılmaktadır. Söz öncesi dönemde gösterici jestlerden temas jestlerinin kullanımı (örneğin, çocuğun annenin elini açmak istediği kurabiye kavanozuna doğru hareket ettirmesi) OSB olan çocuklar uzaklık jestlerinden işaret etme jestinden daha sık oranda kullanılmaktadır (Stone, & diğ., 1997; Mastrogiuseppe, & diğ., 2015). Tipik gelişim gösteren bebek ve erken dönem çocuklukta jest repertuarının yaklaşık %88' ini gösterici jestler oluşturmaktadır (Thal & Tobias, 1992). OSB olan çocuklarda bebeklikle başlayan diğer jest türlerinin gelişimini etkileyen gösterici jestlerin sınırlılığı (temaslı jestlerden uzaklık jestlerine geçiş) ileri ki dönemlerde hem iletişim hem de dil becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Sembolik jestlerin üretimde sınırlılık gösteren OSB olan çocuklar gösterme jestinin kullanımında nesne, eylem etme gibi davranış düzenleme özelliklerinde yetersiz kalmaktadırlar (Osterling & Dawson 1994). Jestlerin kullanımı iletişimin amaçlı olarak gerçekleştirilmesi esnasında iletişimi başlatma ve devam ettirmek için önemli bir özellik taşımaktadır. Bu özelliklerin yokluğu veya sıklığının az olması OSB olan çocukların sonraki dilsel becerileri ile güçlü bir ilişki göstermektedir (Zwaigenbaum, & diğ., 2005). Genellikle taklit ile öğrenilen baş sallama ile onaylama veya reddetme

gibi geleneksel jest üretiminde (Sowden, &diğ., 2011) ve oyun taleplerinde sosyal etkileşimde görülen jestlerin kullanımında yetersizlikler söz konusudur.

Yorum yapma ve bilgi talep etme gibi ortak dikkat davranışlar sergileme esnasında jest kullanımının sınırlılığı gelişim düzeylerindeki anlama becerisini etkilemektedir (Wetherby, &diğ., 2006). İşaret etme jestlerinde sınırlılıklar söz konusudur (Carpenter, &diğ., 2002). 9-10 aylık çocuklar başkalarının bakış yönünü ve işaret etme jestlerini takip ederek dikkatlerini bu davranışların temsil ettiği nesneye kaydırırlar. Başkalarıyla ortak dikkat başlatan bu beceri bir kelimenin bir nesneye atıfta bulunduğunu düşündüğümüzde OSB olan çocukların başkalarının bakış ipuçlarını kullanma becerisinde yetersiz olduğundan sözel dilin ortaya çıkmasının önünde yatan temel bir sorunu teşkil etmektedir. (Baron-Cohen, &diğ., 1997; Mundy, &diğ., 1990; 1994; Paparella, &diğ., 2011). Bruner'in iletişimin pragmatik kullanımının üç ana kategorisine göre sosyal etkileşim ve davranış düzenleme jestlerinin tipik olarak ortak dikkat jestlerinin ortaya çıkmasından önce geldiğini kabul etmede hiyerarşik olarak görülebilir (Crais, &diğ., 2004).

### **2.2.1.3. Söz Öncesi Dönemde OSB Olan Çocuklarda Sesletmelerin Gelişimi**

OSB olan çocuklarda yaşamlarının ilk yılında sosyal- iletişim becerilerinde yetersizlikler görülmektedir. Bu yetersizlikler yüz yüze etkileşim sırasında ebeveyn ile ses kalıplarının eş zamanlı olmaması, duygusal ifadenin erken paylaşımında, kanonik gevezeliğin gecikmeli olarak başlaması, jestlerin kullanım azlığı, çevresindeki kişilerin iletişim taleplerine yanıt vermelerinde kendini göstermektedir (Wetherby, &diğ., 2004; Goldberg, &diğ., 2005).

Gerçekleştirilen araştırmalarda 2 yaşından küçük OSB olan çocukların sesletme özellikleri ilk tipik gelişim gösteren çocuklarla ev video kayıtlarının sistematik analiziyle gerçekleşmiştir. Werner ve Dawson (2005), OSB olan 36 çocuk (ebeveyn raporlarına göre 21' i bir yaşından önce sosyal ve iletişim bozukluğu be 15' i daha sonra gerileme seyreden) ile 20 tipik gelişim gösteren çocuk arasında birinci ve ikinci yaş günlerine ait video kayıtlarını karşılaştırmışlardır. Verilerin analizi 12 aylık tipik gelişim gösteren çocuklarla sonradan sosyal ve iletişim becerilerinde

gerileme gösteren 15 OSB olan çocuğun kanonik gevezelik, daha sık kelime kullanımı ve ortak dikkat becerilerinin benzer oranda gösterdikleri saptanmıştır. Bir yaşından önce OSB özellikleri taşıyan çocuklar daha az kanonik gevezelik ve ortak dikkat sergilemişlerdir. 24 aylık ölçümlerinde iki grupta olan OSB olan çocukların kanonik gevezelik oranlarının tipik gelişim gösteren çocuklarından daha düşük oldukları görülmüştür. Schoen vd., (2011), 18-36 aylık OSB olan çocukların fonolojik ve ses üretimlerini aynı yaş aralığında 11 çocuk ve katılımcı OSB olan çocukların dil düzeyine uygun 11-13 ay aralığında 23 tipik gelişim gösteren çocuk ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar OSB olan çocukların kendi dil düzeyine uygun tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer sesletmeler ürettikleri ancak aynı yaş aralığında akranları ile karşılaştırmalarında sesletmelerde atipik özellikler görülmektedir.

Atipik sesletme, bağırma, homurdanma, hırıltı, ciyaklama esnasında tanınabilir bir sesli harf içermeyen veya kodlanamayan sesli harf içeren sesletme olarak tanımlanmaktadır (Sheinkopf, & diğ., 2000). Atipik sesletmeler bağlam dışı, özellikle ünsüzleri içeren hece yapısı, iletişimsel ve iletişimsel olmayan özelliklerde yerini almaktadır (Wetherby, & diğ., 2006).

Ünlü ve ünsüz harflerin oluşturduğu kodlanabilir anlamlı sesletmeler iki yaşından küçük OSB olan çocuklarda tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha az görülmektedir (Schoen, & diğ., 2011). Az kullanılan hecesel sesletmeler, sınırlı ses karmaşıklığı söz konusu olsa da OSB olan çocukların özelliklerinde heterojen bir durum söz konusu olduğundan bazılarında farklılıklar vardır. Duygusal düzenlemede sorunlar yaşayan OSB olan çocuklar huzursuzluğu sergileyen yine kodlanamayan sesleri üretmeleri söz konudur. Plump ve Wetherby (2013), 18-24 ay aralığında 50 OSB, 25 down sendromu ve 50 tipik gelişim gösteren çalışmada OSB olan çocukların erken çocukluk döneminde sergiledikleri sesletmelerle diğer gelişim alanlarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sosyal iletişimde sıkıntılar yaşayan OSB olan çocukların sesletmelerin iletişimsel kullanımındaki sorunların, başta kodlanabilir seslerin sözel olan gelişimlerini desteklediği ancak ikinci yaşlarında kodlanamayan karmaşık sesler ve hece yapılarında artış görülmesi üç yaşına girdiklerinde sesletmeleri iletişim işlevlerinde uygun olarak gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

OSB olan çocuklarda söz öncesi iletişim bileşenlerinde sınırlılıkların olması nedeniyle, amaçlı iletişim davranışlarında yetersizlikler görülmektedir. İletişim işlevinde sembolik iletişim ortaya çıkmasında önemli olan ortak dikkat, jestlerin veya sesletmelerin uygun bakış ile koordinasyonunun herhangi birinde aksaklık olması nedeniyle dilde geleneksel anlamları öğrenmelerinde sorun yaşamaktadırlar (Wetherby, & diğ., 2006; Parlade' & Iverson, 2011). Ayrıca çevresindeki kişilerle olan sosyal etkileşim dışında nesne ve olay arasındaki dikkati koordine etmede yaşadıkları zorluklar uyarılar arasındaki dikkati kaydırma problemlerini ortaya çıkarmaktadır (Landry & Bryson, 2004; Colgan, & diğ., 2006).

Erken dönem OSB olan çocuklara sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişiminin temel unsurlarından amaçlı iletişim ve iletişimin işlevsel kullanımının kazanımı ile diğer gelişim alanlarındaki olumsuzlukların önüne geçebilmektedir. OSB olan çocuklara yönelik kanıta dayalı erken müdahale yöntemleri bu becerilerin kazanımı doğrultusunda oldukça önemlidir.

### **2.3. OSB Olan Çocuklarda Erken Dönem Müdahale Yöntemleri**

OSB olan küçük çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine yönelik kanıta dayalı müdahaleler, gerçekleştirilen araştırmalar sayesinde belirli yaklaşımlara göre şekillenmektedir. Alan yazın incelendiğinde uygulamalara yönelik Davranışçı Yaklaşım (Behavioral Intervention), Doğal Davranışçı Yaklaşım (Naturalistic Behavioral Intervention), Gelişimsel Sosyal-Pragmatik Yaklaşım (Developmental, Social-Pragmatic/Relationshipbased Intervention) olarak sınıflandırılmaktadır.

#### **2.3.1. Davranışçı Yaklaşım**

OSB olan küçük çocuklarda davranışçı yaklaşım müdahaleleri (örn. Ayrık Denemelerle Öğretim [ADÖ]; Lovaas, 2003) edimsel koşullanma paradigması yoluyla çocuğun hedef becerileri küçük basamaklara bölerek uygun davranış sergileyene kadar tekrar eden öğretim ilkesi ile birçok başarılı sonuçlara ulaşmıştır. Ancak müdahalelerin yüksek derecede yapılandırılmış ortamda gerçekleşmesi bazı çocuklarda yeni öğrenilen becerileri farklı ortam ve koşulda genelleme başarısızlığı, kaçma/kaçınma gibi zorlayıcı davranışların varlığı, bir beceriyi kendiliğindenliğindeki gösterme eksikliği, komutlara aşırı bağımlılık, pekiştireçlerin

güçlü olması eleştirilerinden dolayı gelişimsel ilkeler doğrultusunda kazanılan becerinin ve bilginin sosyal iletişim, dil ve bilişsel olarak alanlar arası uyumunu sağlamayı amaçlayan, çocuğu merkeze alan doğal davranışçı ve gelişimsel sosyal-pragmatik yaklaşımlarını temel alan müdahale yöntemlerine doğru kaymasına neden olmuştur.

### **2.3.2. Doğal Davranışçı Yaklaşım**

Doğal davranışçı müdahaleler, belirli sosyal iletişim becerilerini öğretmek için doğal bağlamlarda doğrudan yönlendirme ve pekiştirmeyi temel almaktadır. Ayrıca OSB olan çocuklarda rol yapma, akran etkileşimi taklidi ve ortak dikkat gibi diğer sosyal iletişim becerilerinin etkinliğini desteklemektedir. Doğal davranışçı müdahale yaklaşımlarında belirli temel bileşenler bulunmaktadır. Bu temel bileşenler; a) öğretim, oyun veya günlük rutinler sırasında çocuk ve yetişkin arasında devam eden etkileşimler esnasında gerçekleşir, b) çocuğun ilgi duyduğu nesne ve etkinliklere önem verilerek çocuğun dikkat ve liderliği izlenir, c) yetişkin açıkça çocuktan hedef davranışı üretmesini ister, d) çocuğun hedef davranışı üretmesi sonucu ilgi duyduğu nesne ve etkinlikle pekiştirme sağlanır ve e) yetişkin çocuğun tepkisini daha karmaşık bir tepkiye dönüştürerek tepki verme girişimleri için pekiştireç sağlar (Delprato, 2001; Kaiser, & diğ., 1992). Doğal dil müdahaleleri içerisinde davranışçı ve sosyal etkileşim teorilerine dayanan stratejiler söz konudur. Doğrudan yönlendirme ve pekiştirme yoluyla dilsel gelişimin gerçekleşmesini sağlayan, Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching; Hart & Risley, 1968; McGee, & diğ., 1983) ve Temel Tepki Eğitimi (Pivotal Response Training; Koegel, & diğ., 1987) müdahaleler olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.3.3. Gelişimsel Sosyal- Pragmatik Yaklaşım**

Gelişimsel Sosyal- Pragmatik Yaklaşım (Prizant & Wetherby, 2005) gelişimsel yaklaşım ve dilsel gelişimin işlevsel iletişim temeline dayanan gelişimsel sosyal-pragmatik yaklaşım, çocukların gelişim basamaklarını göz önünde bulundurmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklar sözel dili kullanmadan önce jestleri, sesletme ve göz temasını kullanmaktadırlar. Buradan hareketle dil edinimi gerçekleşmeyen OSB olan çocukların sözel olmayan davranışlarının kazandırılması

ile amaçlı iletişim ve ortak dikkat gibi temel becerilerinin öğretilmesi daha sonraki dil edinimini kolaylaştırmaktadır (Kasari, & diğ., 2008). Gelişimsel basamakları göz önünde bulunduran bu yaklaşımda ayrıca ebeveynin çocuğunun davranışlarına duyarlılığını arttırmaya odaklanıp, çocuk ile dengeli dönüşler gerçekleşmesini sağlayarak ortak dikkat ve dil gelişiminde kazanımlar yaşanmasını hedeflemektedir. Doğal davranışçı müdahale yöntemlerinin temel bileşenleriyle büyük oranda benzerlik taşısa da Gelişimsel Sosyal-Pragmatik Yaklaşımda yetişkinin çocuğa hedef davranış üretmesi için doğrudan komut vermesi yerine çocuğun gelişimsel durumuna göre dil modelleri sağlamaya ve dilsel haritalama gerçekleştirmeye odaklanır.

Ebeveynlerin OSB olan çocukların eğitimlerinde önemli bir rolü olmasıyla ortaya çıkan yaklaşımların arasında kalan Karşılıklı Etkileşim Yaklaşımı (Transactional Approach), Gelişimsel Sosyal-Pragmatik Yaklaşım ile ADÖ yaklaşımının avantajlarını birleştiren çocuğun doğal ortamında karşılıklı sosyal etkileşim esnasında ebeveynlerin özellikle çocuklarının söz öncesi dönem iletişim becerilerinin ortaya çıkması için uygun cevaplar vermeleri ile konuşma dilinin bilişsel ve sözlü motor temellerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Yoder & Warren, 2002; Warren, & diğ., 2006). Gelişimsel Sosyal-Pragmatik Yaklaşım ile ebeveyn duyarlılığı yaklaşımını (Responsive Teaching, Mahoney & McDonald, 2003; Mahoney & Perales, 2003) temel alan etkileşim temelli öğretimin merkezinde ebeveynler yer alır. Ebeveynler çocukların gelişim ve sosya-duygusal gelişimlerine yönelik eğitime odaklanmakla birlikte günlük rutin ve etkinliklerin kalitesini arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmektedir. Ebeveynlerin çocuklara karşı duyarlılığını arttırmaya ve ebeveynler ile çocuk arasında dengeli dönüşler oluşturmaya yönelik müdahaleler; Ecological Communication Organization (ECO) model (McDonald, 1989), Transactional Intervention (Mahoney & Powell, 1988), Interactive Focused Stimulation (Girolametto, & diğ., 1986; Girolametto, & diğ., 1996), the Hanen Centre's More Than Words program (Sussman, 1999) dil gecikmesi olan çocuklar ile ebeveynleri arasındaki etkileşimlerin tanımlarına dayanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen yaklaşımlardan hareketle ebeveynlerin de dahil edildiği OSB olan küçük çocuklar için geliştirilen erken çocukluk döneminde etkili müdahale



yöntemleri; The Early Start Denver Model (ESDM; Dawson, &diğ., 2010; Dawson, &diğ., 2012; Rogers & Dawson 2010; Rogers, &diğ., 2012), Enhanced Milieu Teaching (EMT; Kaiser & Hester 1994), Reciprocal Imitation Training (RIT; Ingersoll, 2010; Ingersoll & Schreibman 2006), Project ImPACT (Improving Parents As Communication Teachers (Ingersoll & Wainer 2013a, 2013b), Joint Attention Symbolic Play Engagement & Regulation (JASPER; Kaale, &diğ., 2012, 2014; Kasari, &diğ., 2006, 2008, 2010, 2014a, b), Social Communication/Emotional Regulation/Transactional Support (SCERTS; Prizant, &diğ., 2003) ve Early Achievements (Landa, &diğ., 2011; Landa & Kalb, 2012) olarak görülmektedir.

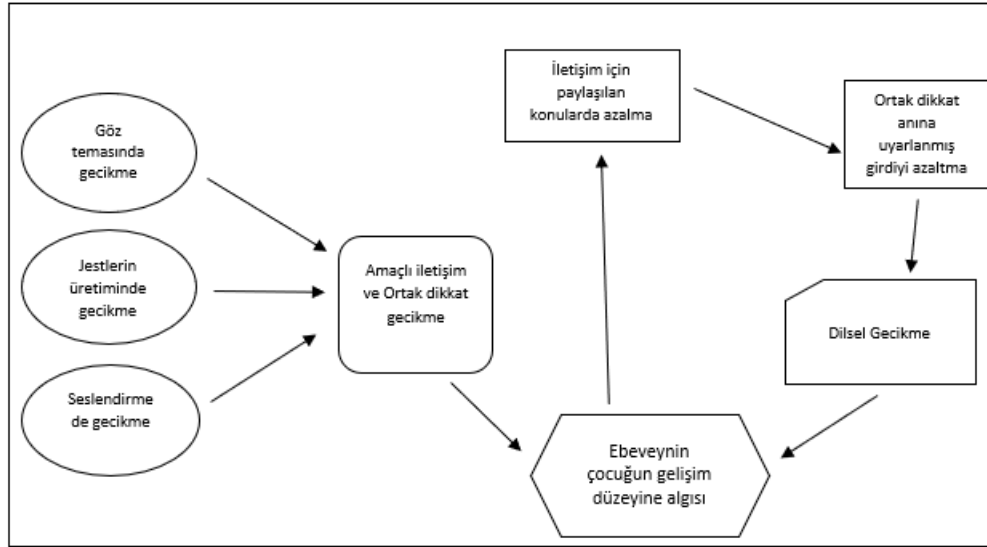
Ebeveynlerin OSB olan küçük çocuklarının müdahale süreçlerine katılımı sosyal-etkileşim ve iletişim becerilerinin edinilmesi ile devamlılık sağlaması açısından oldukça önemlidir. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin müdahale sürecine birlikte katılımının önemini vurgulayan SÖMÖ, Davranışçı ve Gelişimsel Sosyal-Pragmatik Yaklaşım avantajlarının kullanılması ile Karşılıklı Etkileşim Yaklaşım stratejilerini birleştirerek söz öncesi dönemde çocukların sözsüz iletişim becerilerinin artmasında etkili olduğu görülmektedir (RE/PMT; Warren, &diğ., 2006).

#### **2.4. Ebeveyn Duyarlılığı ve Yanıtlayıcılığının Önemi**

Ebeveynler çocuklarının doğumlarından itibaren sosyal iletişim ve dil becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çocuklarda söz öncesi iletişim davranışlarının gelişiminin kalitesi ebeveynin duyarlı ve yanıtlayıcı olma özelliklerine bağlıdır. Özellikle anne ile bebek arasında karşılıklı etkileşimsel bir yapı oluşturma yeteneği çocukta beynin biyolojik organizasyon yapısını şekillendirmekte olup öğrenmenin ve becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Chapman, 2003).

Özellikle OSB olan çocuklarda ortak dikkatin sınırlı olarak başlatılması, çevresindeki kişilerin yanıt vermek için sahip oldukları fırsatlar ve algıları için olumsuz etkileri beraberinde getirmektedir. Ortak dikkat ve paylaşılan ilginin başlatılmasının yokluğu veya az olması OSB olan çocukların alıcı dil ve daha fazla öğrenme fırsatını etkilemektedir. Aşağıda söz öncesi iletişim becerilerinin tam olarak

gerçekleşmediği durumlarda çocuğun öğrenme ortamı üzerinde ebeveynin algısı ve çocuk üzerindeki etkilerinin basamakları görülmektedir.



**Şekil 1 Erken İletişimsel Gecikmelerin Öğrenme Ortamı Üzerinde Gelişimsel Etkileri (Iverson &Wozniak, 2016)**

OSB olan çocukların amaçlı iletişim ve iletişimin işlevsel olarak kullanılmasını etkileyen göz teması, jestler, sesletme iletişim davranışlarında kesintiler göstermesi çocukların çevresindeki kişilerle yaşadıkları iletişimdeki güçlükler ebeveyn algıları üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır. Ebeveynler OSB olan çocuğun normal olmayan öğrenme durumunu tipik gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırması ve ilişkilendirmesi sonucunda paylaşılan konularda bir süre sonra sınırlılıklar yaşamaya başlarlar. Çünkü iletişim kurma büyük oranda karşılıklı değil sadece yetişkinin çaba ve yönlendirmesiyle gerçekleşmektedir. OSB olan çocukların bir nesne ve olaylar hakkında başkalarının temel iletişim bileşenlerini takip ederek yanıt verme veya başkalarının dikkatini yönlendirme ortak dikkat başlatma becerilerindeki sıkıntılar ebeveynlerin çocukların ortak dikkat alanındaki girdileri azaltmalarına neden olmaktadır. Nesne ve olaylar hakkında yeterince dilsel genişletme yapılmaması, uygun yanıt vermedeki sınırlılık OSB olan çocuğun iletişim ve dilsel becerilerinin gelişimini daha fazla olumsuz etkilemektedir (Iverson &Wozniak, 2016).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı iletişimlerinde yetersiz sözel çıktı veya sözdizimsel olarak basit ve gereksiz, büyük oranda soru, yönerge ve emir kipi

kullanıldığı ayrıca yüksek perdede abartılı bir tonlama ile konuşmaları söz konusudur. ‘Burada’ ve ‘şimdi’ gibi kısa ifadelerin yanı sıra çocukların sordukları sorulara ‘Evet’ ve ‘Hayır’ olarak cevaplandırma durumu çocukların kelime edinimlerinde sınırlılıklara sebep olmaktadır. Özellikle çocuğun dikkat odağını takip etmek yerine yeniden yönlendirme kuralının sık kullanımı söz konusu olabilmektedir.

Hem ebeveyn hem de OSB olan çocukların bu süreçten daha az etkilenmeleri adına erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin ebeveynleri ile birlikte kendi doğal ortamında sürdürebilmesi için ebeveynlerin desteklenmesi gerekmektedir. Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council [NRC]) ve Otizm Ulusal Araştırmalar Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders [NPDC]) OSB olan çocukların doğal ortamda öğrenilen davranış ve becerilerin sıklığı, kalıcı, genellenebilir olabilmesi adına öğrenmeye aracı olan ebeveyn katılımının önemini vurgulamaktadır. Ebeveyn katılımı belirli sistematik öğretim süreçlerini içermektedir. Ebeveynlerin çocuğun dikkatini izleyerek, ilgi duyduğu etkinlikler içerisinde eş zamanlı verdiği yanıtlar OSB olan çocukların söz öncesi dönemde sınırlılık gösteren iletişim bileşenlerindeki gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğundan ebeveyn duyarlılığı ve yanıtlayıcılığı öğretim programlarının bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveyn duyarlılığı çocukların gelişim düzeyine uygun konuşma ve yönerge azaltma davranışlarını içermektedir (Young-Kong & Carta, 2011; Toper, & diğ., 2019).

Kanıt dayalı doğal öğretim yöntemlerinden Yanıtlayıcı ve Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi (Responsivity Education / Prelinguistic Milieu Teaching) müdahale süreçlerinde ebeveynlerin karşılıklı etkileşim modelini uygulamaları ile çocuklarının iletişim ve dil becerilerinin gelişimi ve genellenebilir olmasında etkililiği görülmektedir. Gelişim yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik yanıtlayıcılık eğitimi, ebeveynlerin çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim davranışlarına uygun yanıt vermelerini sağlayan bir dizi prosedürü içermektedir. SÖMÖ içerisinde yerleştirilen Hanen Ebeveyn Eğitim Programı (It Takes Two to Talk-The Hanen Program for Parents, Manolson, 1992) ebeveynleri çocuklarının iletişim eylemlerine uygun yanıt vermeleri için farkındalık oluşturmak için

tasarlanmıştır. Ebeveynlere çocuğun liderliğini takip etme, çocuğu taklit etme ve dil modellerini basitleştirme gibi teknikler öğretilir (Girolametto, &diğ., 1996).

Ebeveyn yanıtlayıcılığı öğretiminin genel amacı dilsel becerilerin öğrenimini ve gelişimini destekleyen ebeveyn davranışlarını arttırmaktır. Ayrıca doğal ortamlardaki rutinler ve etkinliklerde bağlamlara uygun davranış stratejilerini kullanmasını sağlamaktır. Böylece çocuk sosyal- iletişim ve dil becerilerini işlevsel bağlamlarda kullanma fırsatlarını arttırmaktadır (Schreibman, &diğ., 2015).

## **2.5. Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi (SÖMÖ)**

Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi (SÖMÖ), sözcük envanteri çok sınırlı veya hiç olmayan ve sözel olmayan iletişimsel eylemlerin üretiminde önemli zorluklar yaşayan dil problemi olan çocuklara yönelik geliştirilmiştir. SÖMÖ uygulama prosedürleri, çocuğun doğal ortamında rutinler ve etkinlikler içerisindeki sosyal etkileşimler esnasında gerçekleşen jestlerin, sesletmelerin ve koordineli bakışların kullanımıyla amaçlı iletişim davranışlarının oluşması ve gelişmesini sağlama amacı taşımaktadır.

Warren vd. (1993) SÖMÖ' nün etkililiğini 20-30 ay aralığında bir Down sendromu, dil gelişimi yetersizliği ve dört zihinsel yetersizliği olan dört çocuk ile farklı çalışma gerçekleştirmiştir. Talep etme, yorum yapma, ses taklidi, sıra alma davranışlarında artış gözlenmiş ve bu davranışlarda genelleme gerçekleştirdiklerini saptamışlardır. Ancak eğitimcilerin çocukların eylemlerine ne kadar duyarlı olsa da çocukların repertuarında meydana gelen değişikliklere ebeveynlerin doğal ortamlarda karşılıklı etkileşim esnasında iletişim davranışlarını düzenleyerek kalıcılık sağlaması açısından 'Yanıtlayıcılık Eğitimi' ni SÖMÖ ile birleştirilmiştir (Yoder & Warren, 2002). Bu sayede ebeveynlerde oluşan duyarlı etkileşim çocukların iletişimsel eylemlerinde küçük değişimlerin bile farkına varılmasına ve kaliteli bir şekilde kelimeler ve işaretler kullanılarak cevap verilmesini sağlayarak işlevsel iletişim için zemin hazırlamaktadır (Warren, &diğ., 2006).

Etkinleştirici bağlamlar oluşturulması yanıtlayıcı ve duyarlı ebeveyn ile çocuk etkileşimi ile belirli öğretim tekniklerinin kullanımı uygun ortamın oluşturulması söz konusudur. Etkinleştirici bağlamlar oluşturmaya yardımcı olan

ilkeler; a) iletişim fırsatlarını arttırmak için çevrenin düzenlenmesi, b) çocuğun liderliğini ve dikkatini takip etme, c) sosyal rutinler oluşturma hem SÖMÖ uygulayan eğitimciler hem de ebeveynler için değişmemektedir. SÖMÖ' nün tüm uygulama aşamalarında kullanılan bu ilkeler çocuğun öğretim sürecine yüksek düzeyde katılımını sağlamaktadır.

### **2.5.1. Çevrenin Düzenlenmesi**

Bazı yetersizlik türüne sahip olan çocukların bulunduğu ortamda ilgi duydukları, istedikleri veya ilginç buldukları nesnelere üzerinden hareket edilmesi daha fazla iletişimsel eylemler başlatmalarını sağlamaktadır. Çevrenin doğal olarak düzenlenmesi sayesinde yetişkinler çocuk ile etkileşimi esnasında hedef davranışların gerçekleşmesi için gerekli stratejileri etkin bir şekilde kullanabilmektedirler. Çocuğun istediği veya ihtiyaç duyduğu nesnelere bağımsız olarak erişemeyeceği yerlere onun görebileceği bir şekilde yerleştirmek yetişkinle iletişim kurma ihtiyacı yaratma stratejisini içermektedir (örneğin oyuncakların şeffaf bir kutunun içine konulması, yüksek bir rafa sevdiği bir yiyeceğin konulması). Bu durum çocuğun davranış düzenleme gelişimini sağlar. Ayrıca yetişkinin vücudunu çocuğun vücuduna ve odak nesnesine göz hizasında konumlandırması etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesi açısından önemlidir (Warren, & diğ., 2006)

### **2.5.2. Çocuğun Liderliğini İzleme**

Özellikle küçük çocuklar yetişkinin seçtiği nesne ve eylemlerden daha çok kendi tercih ettikleri nesne ve eylemlere katılımı söz konusudur. Bir etkinlik esnasında çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle yönerge vermek ve soru sormak sosyal etkileşimi sürdürmede kesintilere yol açmaktadır. Çocuğun ilgi duyduğu nesne veya oyunu belirli bir rutine adapte ederek oluşturulan etkinlik esnasında yaptığını izleyerek isteklerine uyma, çıkardığı sesleri, fiziksel hareketleri yetişkinin aynı şekilde ya da genişleterek taklit etmesi karşılıklı etkileşime geçme ve alıcı dil, ifade edici dil özelliklerinde sınırlılıklar gösteren çocuklarda gelişime yol açmaktadır (Paavola, & diğ., 2005; Yoder & Warren, 1999a, 2001b, 2002).

### **2.5.2.1. Ardıl Motor Taklit**

Ardıl motor taklit, çocuğun hareket üretiminin hemen ardından yetişkin tarafından gerçekleştirilen çocuğun fiziksel motor üretiminin azaltılmış, tam veya genişletilmiş olarak taklit edilmesidir. Çocuğun liderliğini takip etmede fiziksel taklit özellikle sıra alma ve oyun rutinlerini geliştirmede önem taşımaktadır. Yetişkin çocuğun dikkatini ve liderliğini izleyerek bir kere fiziksel taklit oluşturduğunda, dönüşleri değiştirmeye başlayabilir, oyun rutinlerini oluşturmaya ve detaylandırmaya girişebilmektedirler (Warren, & diğ., 2006; McCathren, 2010).

### **2.5.2.2. Ardıl Ses Taklit**

Ardıl ses taklit, yetişkinlerin çocukların iletişimsel bağlamdan bağımsız sözel olmayan sesletmelerini kısmi, tam veya değiştirilmiş bir ses taklidi ile takip etmesi durumunda ortaya çıkmasıdır. Çocuğun iletişim kurduğu nesne ve olaylar için yetişkinin sözcükleri kullanılması dilsel haritalamayı işaret etmektedir. Ayrıca yetişkinler çocuğun yaptığını tanımlamak için kelimeleri kullanırlar. Rutinler esnasında yetişkinin ardıl ses taklidi kullanması sıra alma becerisini teşvik etmekle beraber çocuğun sözcükleri işlevsel olarak kullanmadan önce kanonik sesletmenin gelişimini desteklemektedir. Ardıl ses taklidi çocukların sosyal uyarı miktarını düzenlemekle birlikte sesletme üretimler miktarını arttırmakta ve yetişkinlerin sesletmelerini kendiliğinden taklit etmelerini sağlamaktadır (Gazdag & Warren, 2000).

### **2.5.3. Sosyal Rutin Oluşturma**

Sosyal rutinler, sosyal iletişim becerilerinin gelişimini desteklemekle beraber çocukların yeni becerileri edinmesi ve hatırlamalarını sağlamaktadır. Günde birkaç kez tekrarlanan etkinliklerde oluşturulan rutinler, çocuk ve yetişkin arasında dönüşümlü, başı, ortası ve sonu olan, tahmin edilebilen, işlevsel sonuçlar içermektedir. Duyusal rutinler, beslenme, banyo, giyinme gibi günlük aktiviteler içinde nesne kullanmadan ya da yetişkinin elinde gerçekleşebilirler. Yetişkinin başlattığı rutinlerde çocuğun dikkati yetişkinin yüzüne, yaptığı jestlere ve sesletmelere odaklanmaktadır (ce oyunu, baloncukları üfleme, vb.). Nesnelere kullanıldığı oyunlar içerisindeki rutinler çocuğun göz kontağı, jestler, sesletmelerin

gelişimiyle birlikte sıra alma becerisinin oluşmasıyla yetişkin ile sosyal etkileşime girmeyi sağlamaktadır. Sosyal rutin oluşturulduktan sonra yetişkin rutini kesintiye uğratabilir, model olarak yorum ve yorum yapmalarını sağlayabilmektedirler (Warren, & diğ., 2006).

SÖMÖ' nün tüm aşamalarında etkinleştirici bağlamlar için gerekli olan bu ilkeler, Warren vd. (2006) geliştirdiği uygulama basamaklarında belirtilmektedir. Söz öncesi iletişim becerilerinde yetersizlik gösteren çocuklar için hazırlanmış eğitim programı davranış düzenleme ve ortak dikkat iletişim işlevinin oluşması ve gelişimi için hazırlanan amaçlar ve bu amaçlara ilişkin teknikler Tablo 1' de belirtilmiştir.

**Tablo 1.**  
*SÖMÖ Uygulama Teknikleri*

Hedef	Teknikler
1. Bağlama uygun işlevsel iletişime yönelik rutinler oluşturma	<p>A. Çocuğun motor hareketlerini taklit etme</p> <p>B. Çocuğun sesletmelerini taklit etme</p> <p>C. Çocuğun devam ettiği eylem düzenini kesintiye uğratma ve ardından çocuğun bir dönüş yapmasını bekleme.</p> <p>D. Çocuğun komik veya ilginç bulduğu bir eylemi gerçekleştirme; duraklatma, ardından daha fazla kahkaha atmak için tekrarlama</p> <p>E. Çocuk rutinin bir bölümünü ürettiğinde, onu tamamlamak için gereken eylemi gerçekleştirerek zorunlu kılma</p>
2. Sözel olmayan sesletmelerin sıklığını artırma	<p>Çocuğun eksik iletişim eylemi açık bir göndergeye odaklanmışsa,</p> <p>A. Çocuğun sözel olmayan sesletmesini bir kelimeyle yeniden düzenleme.</p> <p>Çocuğun sözsüz sesletmesini bir kelimeyle yeniden düzenleme</p> <p>A. Sesletmeler iletişimin bir parçası olmadığına çocuğun repertuarının dışında olduğu bilinen ses ve kelime şekilleri ile sesletmeleri modelleme.</p> <p>B. Sesletmeler iletişimin bir parçası olmadığına çocuğun repertuarındaki ses ve kelime şekillerine bir ses ile model olma.</p> <p>C. Sesletmeler iletişimin bir parçası olmadığına çocuğun repertuarında olduğu bilinen sesler ve hece şekilleri ile çocuğun spontane sesletmelerini taklit etme.</p> <p>D. Sesletmeler iletişimin bir parçası olmadığına çocuğun spontane</p>

	sesletmelerini olabildiğince kesin olarak taklit etme.
3. Koordineli bakışlarının sıklığını ve kendiliğindenliğini artırma	<p>Çocuğun nesneye baktığı bir rutin içinde iletişim ihtiyacı yaratma, ardından;</p> <p>A. Çocuğa, bakmaya bağlı olarak istenen nesneyi veya eylemi sağlama</p> <p>B. Çocuğun bakması için sözlü olarak istemde bulunma.</p> <p>C. Daha belirgin bir bakış teşvik etmek için istenen nesneyi yetişkinin yüzüne doğru hareket ettirme.</p> <p>D. Yetişkinin yüzünü çocuğun bakış açısına doğru hareket ettirerek çocuğun bakışlarını kesiştirme.</p> <p>E. Çocuk buna uyduğunda, çocuğun bakışını eğlenceli ve memnun edici bir bakışla açıkça gösterme.</p> <p>F. Tüm bu yöntemleri kullandıktan sonra çocuk hedeflenen eylemi gerçekleştirmezse, çocuğa istenen nesneyi veya eylemi sağlama.</p>
4. Geleneksel ve geleneksel olmayan jestlerin sıklığını, kendiliğindenliğini ve aralığını artırma.	<p>Bir rutin içinde iletişim ihtiyacı yaratma (örneğin, istenilen bir nesneyi ulaşamayacağı bir yere koyarak) ardından;</p> <p>A. Çocuğa bir jest kullanımına bağlı olarak istenen nesneyi veya eylemi sağlayın.</p> <p>B. Çocuğun isteğini anlamamış gibi yapıp şaşkınlıkla bakıp el kol hareketleriyle ve "Ne?" veya "Ne istiyorsun?" diyerek anlamamış gibi yapma.</p> <p>C. Çocuğun isteklerini daha belirgin göstermesini isteme veya söyleme (örneğin, "Hangisini göster!" "Hangisini istiyorsun?").</p> <p>D. Çocuğa açıkça belli bir jest yapmasını söyleme (örneğin, "Göster!" "Bana ver!").</p> <p>E. Uygun bir jest modelleme.</p> <p>F. Çocuk uyum sağladığında, çocuğun jestlerini sözlü olarak onaylama.</p> <p>G. Tüm bu yöntemleri kullandıktan sonra çocuk hedeflenen eylemi gerçekleştirmezse, çocuğa istenen nesneyi veya eylemi sağlama.</p>
5. Amaçlı iletişim eylemlerinin bileşenlerini, yetişkinle göz teması, sesletme ve jestleri birleştirme.	<p>A. Çocuk bir iletişim eyleminin bir veya iki bileşenini üretiyorsa, ikinci (veya üçüncü) bileşeni göstermesi için gecikme süresini kullanma.</p> <p>B. Çocuk bir iletişim eyleminin bir veya iki bileşenini üretiyorsa ve gecikme süresinden sonra başka bir bileşen eklemiyorsa,</p> <p>1. "Ne istiyorsun?" veya başka bir genel bir soru sorma ve tekrar bekleme</p>



- 
2. Çocuğun bakışlarını kesiştirin veya bakışlarını yönlendirmek için çocuğun adını kullanma.
  3. Çocuğa bir jest yapması için model olma veya yardım etme.
  4. Çocuk açıkça bir nesneye, niteliğe veya olaya odaklanan iletişimsel bir eylem ürettiyse, bir kelime söyleyerek eylemi yeniden şekillendirme.
  5. Çocuk iletişimsel bir eylem sağlayan amaçlı iletişim bileşenleri üretiyorsa, sözel olmayan bir model üretmeme.
  6. Çocuk hedeflenen bileşeni ürettikten hemen sonra sözlü geri bildirim sağlama.
  7. Tüm bu yöntemleri kullandıktan sonra çocuk hedeflenen eylemi gerçekleştiremezse, çocuğa istenen nesneyi veya eylemi sağlama.
- 

SÖMÖ çocukların sözel olmayan iletişim eylemlerinin sıklığını, netliğini ve karmaşığını oluşturmalarına ve/veya arttırmalarını hedeflemektedir. Nihai hedefi amaçlı iletişim ve işlevsel iletişim becerilerinin oluşması için çocukların talep etme ve yorum yapma becerilerini gerçekleştirmesini sağlamaktır. Tablo 1' de bu becerilerin gerçekleştirmesini sağlamak için beş hedef bulunmaktadır. İlk hedef çocukla etkin bir şekilde etkileşim sürdürülmesi için sosyal rutinler oluşturmaktır. İkinci, üçüncü ve dördüncü hedefler, sözel olmayan sesletmeler, bakış ve göz kontağı, geleneksel ve geleneksel olmayan jestlerin sıklığını, kendiliğindenliğini arttırarak çocuğun sözel talep etme ve yorumlama edinimlerini sağlamaktır. Beşinci hedef çocuğun sözel olmayan bu üç bileşeni kullanarak daha karmaşık, net ve yorumlama becerisini birleştirmesine yardımcı olmaktır. Aşağıda tüm bu hedeflere ulaşmada kullanılan talep etme, model olma, doğal sonuçların sağlanması öğretim stratejileri açıklanmaktadır.

#### **2.5.4. Talep Etme**

Çocuğun amaçlı iletişim davranışlarını başlatmasını sağlamak veya sesletmeler, koordineli bakışlar, jestler gibi amaçlı iletişim bileşenlerinin kullanılmasını sağlamak özellikle tutarlı göz teması davranışını gerçekleştirmek için talep etme tekniği kullanılmaktadır. Talep etme tekniği içerisinde bulunan gecikme süresi, daha sık ve/veya sözel olmayan iletişim girişimlerini gerçekleştirmek için sözel ve sözel olmayan talepler olarak düşünülebilmektedir. Örneğin yetişkinin çocukla oynadığı gıdıklama oyunu esnasında yetişkinin elini havaya kaldırarak

çocuğun rutine devam etmek için bir istek başlatana kadar çocuğa beklentiyle bakması genellikle devam eden bir rutini kesintiye uğratarak başlatma için bekleme süresi sözel olmayan bir taleptir. Yine yetişkinin gerçekleştirdiği yukarı dönük avuç içleri, çocuğun ilgi gösterdiği nesneyi göz teması kurması için kendi yüzüne yakın tutması, kendi bakışlarını çocuğun bakışlarıyla kesişmesini sağlamak için fiziksel duruş sözel olmayan talepler arasındadır. Amaçlı iletişim için sözel olan “Ne?” gibi açık uçlu sorular veya “Göster/ Söyle” doğrudan komutlar olarak iletişim yanıtlarını ortaya çıkarmak için kullanılabilir. Sözel olan talepler çocuk tarafından amaçlı iletişimin belirli bir bileşenini kullanmasını sağlamaktadır (Warren, & diğ., 2006; Fey, & diğ., 2006).

### 2.5.5. Model Olma

Model olma çocuğun sesletme ve jest üretimini desteklemek ve geliştirmek için kullanılmaktadır. Yetişkin çocuğun net bir göndergeye referans olmayan sesletmesini eylemlerde kullanılmaktadır. Örneğin [ba] sesletmesi gerçekleştiren çocuğun müzik çalarken dans etmesi esnasında yetişkin [ba ba] sesletmesini modelleyebilir. Ayırt edilmesi gereken önemli nokta yetişkin tarafından dilsel olmayan modellenen sesletmelerin açık bir göndergeye referans olmamasıdır. Bu modelleme örneği genellikle sözel olmayan sesletme özelliklerinde çok fazla gelişim gösterememiş çocuklar için uygulanmaktadır (Fey, & diğ., 2006). Ayrıca bir rutin esnasında gerçekleşen olaylara istinaden jestler ve sesletmeler uygun olarak yetişkinler tarafından modellenmektedir (Örneğin üstü üste dizilen bir bloklardan biri düştüğünde yetişkin işaret ederek “ahh-oooh” sesletmeler gerçekleştirebilir). Çocuğun jestleri kullanma ve taklit etmesini sağlamak amacıyla jest modelleri kullanılmaktadır (Örneğin sokakta dolaşan bir köpeğe yetişkin köpeğe parmağıyla işaret edebilir. Bu modelleme örneği çocuğun işaret etmeyi yorumlama becerisini gelişimine olanak sağlamaktadır).

### 2.5.6. Doğal Sonuçların Sağlanması

SÖMÖ’ de çocuğun ilgi duyduğu nesnelere ve eylemlere sağlanması ve yetişkinin çocuğun liderliğini ve takip etmesi karşılıklı etkileşim sürekliliğini esas almaktadır. Bu kriterler doğal sonuçları içermekte olup yani yetişkinin onayıyla veya

çocuğun eylemlerini, sesletmelerini sözel olarak yeniden ifade etmesiyle yani dilsel haritalamayla desteklenmektedir. Doğal sonuçların sağlanması, çocuğun bir istekte bulunurken yetişkinle göz teması kurması ile yetişkinin çocuğun isteğine karşılık gülümseyerek “Bana baktın” diyebilir. SÖMÖ’ de çocuğun etkileşim kurma başlatma ve sürdürme davranışlarında bir onay ifadesinin veya eylemin çok sık kullanımı çocuklar için bir süre sonra anlamını yitirebileceğinden bu tür pekiştireçler çocuk yeni bir davranış kazandığında ve daha sonra nadiren kullanılmaktadır. Baloncuk şişesini açmak için yardıma gereksinim duyan çocuk baloncuk şişesini yetişkine verebilir. Yetişkinin gereksinimine yanıt verip vermediğini izleyebilir. Yetişkinin “baloncuk şişesini açacağım” veya “yardıma ihtiyacın var” gibi yorumlar yapması doğal sonuçların sağlanmasıdır. Ayrıca çocuğun eyleme dikkat ettiği ve yetişkinin sözlerini eylemle eşleştirdiği bu tür etkileşimler sık sık meydana geldiği sürece çocuğun bu kelimelerin ne anlama geldiğini öğrenmesi daha kolay olmaktadır (McCathren, 2010). Dilsel haritalama, yetişkinin çocuğun sergilediği iletişim eylemini hemen sonrasında genişleterek ifade ettiğinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin çocuk rafta bulunan bir oyuncuğu işaret ettiğinde ve yetişkinin “Evet bu bir kitap” veya “Kitabı mı istiyorsun?” yanıtını verebilir.

### **2.5.7. Amaçlı İletişim Davranışının Öğretilmesi**

Warren vd. (2006), SÖMÖ amaç ve tekniklerin Tablo 1’ de belirtildiği gibi belirli hiyerarşi içinde basitten zora doğru ilerleyen basamaklar söz konusudur. Çevrenin düzenlenmesi, çocuğun dikkat ve liderliğini takip etme, sosyal rutin oluşturma ile belirlenen iletişimsel hedeflere yönelik bağlama uygun etkileşim içerisinde bu tekniklerin uygulanması söz konusudur. Çocukların bazıları için belirlenen teknikler (daha ayrıntılı iletişimsel eylemde bulunması bekleme süresi kullanımı veya sözel olmayan davranışları sergileme esnasında dilsel haritalama) uygulamanın tüm aşamaları için uygun olabilmektedir. Bazı çocuklarda ise hedef davranışları kazanılması noktasında (adı söylenen çocuğun yetişkinle göz teması kurması) belirlenen tekniklerin uygulanması söz konusudur (Fey, & diğ., 2006). Bazı çocuklar Tablo 1’ de belirtilen tekniklerin ilk basamakların uygulanmasına ihtiyaç duymamaktadır. Ya da üst basamaklara yanıt veremeyen çocuklar için alt basamaklardaki tekniklere geçerek yönlendirmeler sağlanmaktadır. Uygulamayı

kesintiye uğratmamak ve çocuğun zorlandığından emin olmak için kullanılan tekniklerin seviyesini sürekli olarak ayarlamak önemlidir. Çocuk amaçlara ilişkin tekniklerdeki basamaklara yanıt verdiğinde kademeli bir şekilde ilerleme sağlanmaktadır. Çocuğun amaçlı iletişim ve iletişimin işlevsel olarak kullanımı son basamaklardaki tekniklere çocuğun cevap vermesiyle sağlanmaktadır. Son basamaklardaki teknikler ön-komut, ön-bildirim davranışların başlaması ve gelişimi ile ilgilidir. Aşağıda bu davranışların öğretimleri açıklanmaktadır.

### **2.5.7.1. Ön-Komut Davranışlarının Öğretimi**

Ön-komut davranışlarının öğretiminde yetişkin ile çocuk arasında bir topu karşılıklı olarak yuvarlamak, küpleri sırayla üstü üste koymak gibi sıra almayı içeren sosyal rutinler oluşturulması önemlidir. Bir rutin oluştuktan sonra en az iki kere tekrarı sağlanmasıyla yetişkinin sırasını beklemeden ve çocuğa bakarak başlatma için gecikme süresi tekniğiyle rutini kesintiye uğratabilir. Etkinliği tekrardan başlatmak için “Ne?” gibi bir komut sunabilir. Çocuk göz temasını sürdürürken yetişkin etkinliğe devam etmesi gereken nesneyi elinde tutarak “Bunu mu istiyorsun?” diyebilir. Bir rutin esnasında çocuğun bir nesneye bakması, ona doğru uzanması veya ses çıkarması gibi amaçlı iletişim bileşenlerinden bazılarını gerçekleştirip göz kontağı kurmazsa yetişkin “Bana bak” der ve çocuğun göz teması kurmasını sağlayabilir. Eğer çocuk yetişkinin komutuna yanıt vermezse yetişkin nesneyi kendi yüzüne doğru tutarak çocuğun bakışını yakalayabilir. Ayrıca yetişkin çocuğun iletişim eylemini tamamlamak için gerektiğinde bir jest modeli de sağlayabilir. Çocuk farklı rutinlerde amaçlı olarak taleplerde bulunmaya başladığında talep etme, model olma ve doğal sonuçların sağlanması teknikleri yavaş yavaş silinmelidir. Ancak çocuğun taleplerine ilişkin yetişkinin vereceği yanıtlarda dilsel haritalama her zaman devam etmelidir (Warren, & diğ., 2006).

### **2.5.7.2. Ön-Bildirim Davranışlarının Öğretilmesi**

Ön-bildirim davranışların öğretilmesi ön-komut davranışlarının öğretilmesinden farklıdır. Ön-bildirim davranışlarının öğretimının amacının temelinde çocuğun bir başkasının dikkatini çekmek ve duygusal durumunu paylaşmasını sağlamaktır. Yetişkinlerin sıklıkla ön-bildirim başlatmaları

gerektiğinden çocukla olumlu bir ilişki kurması önemlidir. Ön-bildirim davranışları yetişkin tarafından model olma tekniğiyle veya bazı bağlamlarda fiziksel ipucuyla öğretilir (Örneğin yetişkinin yüksek rafta bulunan rutinin bir parçası olan nesneyi işaret parmağını tutarak yönlendirmesi). Ayrıca rutinelere yeni nesnelere eklenerek modelleme gerçekleştirilebilir. Böyle bir durum yeni olayların ve nesnelere tanıtılmasında yardımcı olmaktadır. Yetişkin bir nesne veya yeni bir olaya işaret ederek çocuğu bakmaya yönlendirerek ön bildirim modelleyebilir (Örneğin gökyüzündeki bir uçağı işaret ederek çocuğu yönlendirebilir). Yetişkinin model olma sürecinde dilsel haritalama gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Belirli rutinler içerisinde beklenilmeyen durumlarda yetişkin fark etmemiş gibi yapabilir (Örneğin top yuvarlama rutininde topun koltuğun altına sıkışmasıyla çocuğun yetişkine işaret etmesini beklenmesi). Ayrıca ortama yeni nesnelere ekleyerek çocuğun birkaç dakika olayı dolaşmasına olanak sağlamak çocuğun yeni nesnelere keşfederek yorum yapmasına olanak sağlamaktadır (Warren, & diğ., 2006).

### **2.5.8. Yanıtlayıcılık Eğitimi**

Yanıtlayıcılık Eğitiminde ebeveynlere, çocuklarının sözsüz iletişim girişimlerini tanımaları, çocukların çabalarını güçlendiren ve mesajlarını iletmenin daha karmaşık ve geleneksel yolları hakkında onları bilgilendiren anlamlı yollarla yanıt vermeleri öğretilir.

Yanıtlayıcılık Eğitiminde ebeveynlere SÖMÖ’de yer alan temel ilkeler sosyal rutin oluşturma, çevresel düzenleme, çocuğun dikkat ve liderliği takip etmede nelere önem verildiği ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmektedir. Yanıtlayıcılık Eğitiminde-SÖMÖ belirli çocuk yanıtlarının doğrudan taklit etme talepleri ve “Bu nedir?” gibi açık soruların yönlendirilmesini uygun görmemektedir. Hedeflenmiş beceriler çocuğun dikkat yönlendirmesine dayalı olarak sağlanır. Aynı zamanda betimleyici konuşma ve dilsel haritalama kullanılır.

Sosyal etkileşim davranışlarında iletişim sınırlılık gösteren çocuklar yetişkinlerin yakın olma çabalarına karşın yalnız bırakılmayı tercih edebilirler. Bu tür çocuklar ebeveynin özenli ve uygun yanıt vermeleri doğrultusunda aktif olarak etkileşime girebilmektedirler. Buna karşılık, iletişim uyarıları şeklinde kendilerinden

birçok talepte bulunan bir eğitimci ile karşılaştıklarında, bu tür çocuklar geri çekilebilir veya taleplere aktif olarak direnebilir ve pasif iletişimciler olarak karşımıza çıkabilmektedirler. Bu doğrultuda ebeveynlerin yönlendirici olan ancak çok fazla ipucu kullanmayan, çocukları ile uyum içerisinde olmaları, etkileşim esnasında çocukların iletişim davranışlarının dilsel haritalamasını gerçekleştirmeleri çocukların elde ettikleri girdiyi daha etkili kılmaktadır. Bu tür iletişim daha kolay işlenen ebeveyn yanıtlarıyla sonuçlanmaktadır ve ilerideki karşılıklı iletişimi kolaylaştırabilir, ebeveyn yanıtlarının etkililiğini arttırabilmektedir. Yanıtlayıcılık Eğitiminin, annelerin çocuk yetiştirmedeki uygun rolleri veya uygun ebeveyn-çocuk etkileşimi tarzı hakkındaki inançlarının bazı yönlerinin bir değişkenlik göstermesi muhtemeldir. Ebeveynler, çocuklarının sözsüz iletişimine yanıt vererek, çocuklarının eğitim temelli iletişim müdahalesinden elde ettikleri faydaları artırabilirler. Anne uyumu, çocukların iletişimsel girişimlerini güçlendirebilir ve gelecekteki girişimlerin olasılığını artırabilir (Yoder & Warren, 1998). Tablo 2' de Yanıtlayıcılık Eğitimi ile ilgili müdahale tekniklerinin tanımları yapılmaktadır.

**Tablo 2.**  
*Ebeveyn Müdahale Teknikleri*

Teknikler	Açıklama
<i>Çocuğun Liderliğini ve Dikkatini İzleme</i>	
<i>Betimsel Konuşma</i>	Çocuğun ne yaptığı hakkında veya ilgi gösterdiği konu hakkında konuşmak
<i>Dilsel haritalama</i>	Çocuğun iletişim amacına uygun kelimeler kullanmak
<i>Ardıl Motor Taklit</i>	Çocuğun hareketlerini taklit etmek
<i>Ardıl Ses Taklit</i>	Çocuğun sesletmelerini taklit etmek
<i>Sıra alma rutinleri oluşturma</i>	Bir oyun rutini geliştirmek için fiziksel taklit kullanmak
Çevrenin düzenlenmesi İletişim için ihtiyaç yaratmak	Çocuğun erişmesi için yardıma ihtiyaç duyduğu ilgi duyduğu nesnelere ulaşamayacağı yerlere koymak.
Model olma	Geleneksel jestlere ve sesletmelere model olma
Talep etme	Çocuktan belirli bir davranış sergilemesini talep etme

Yanıtlayıcılık Eğitimi- SÖMÖ eğitimi ebeveynlerin gönüllü katılımını esas alıp uygulamacı ve ebeveyn arasında güven duygusuyla oluşmaktadır. Güven duygusu ebeveynin bilgiyi kabul etmesi ve farkına vardığı iletişim modelini çocuğuyla karşılıklı etkileşimleri esnasında uygulamasını sağlamaktadır. Uygulamacı, ebeveyn ile birbirlerini tanımaktaki süreçleri yaşadıkdan sonra çocuğu ilgilendiren öğretim yöntemini konuşmalıdır. Uygulamacının kendini tanıtmayı, ebeveyni dinlemesi, açık ve dürüst bir şekilde iletişim ortamının oluşmasını sağlaması oldukça önemlidir.

Uygulamacı ebeveyn arasındaki güven ilişkisi kurulduktan sonra duyarlı etkileşim tekniklerinin doğrudan anlatılması, öğretilmesi söz konusudur. Ebeveynin teknikleri anlaması için çocuk ile videoya alınmış SÖMÖ' deki amaçlı iletişim becerilerinin nasıl gerçekleştiğine dair örnekler gösterilebilir. Ebeveynlerin oyun rutinlerinde çocuklarının dikkat ve liderliğini izlemeleri, iletişim kurmak için onlara zaman tanımaları gerektiği vurgulanmaktadır. Uygulamacı ve ebeveyn arasındaki ilişki ekip işi olarak kabul edilmeli mümkünse çocuğun hedef davranışları üzerine birlikte karar alınmalıdır. Ayrıca uygulamacı ebeveyni yüksek düşük duyarlılık örneklerine yönlendirmek için ipuçları sağlamalıdır.

## 2.6. İlgili Literatür

### 2.6.1. SÖMÖ ile Gerçekleştirilen Araştırmalar

SÖMÖ' nün etkililiğine yönelik yapılan ilk araştırma (Warren vd., 1993), iki aşama ile gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Down Sendromu tanısı almış dil gecikmesi olan 20 aylık erkek çocuk ile gerçekleşmiş olup hedef beceriler istek belirtme, yorum yapma ve ses taklidi olarak belirlenmiştir. Çocuğun liderliğini izleme, çevresel düzenleme ve sosyal rutinler oluşturma temel teknikler içerisinde ardıl ses taklidi, dilsel haritalama, kesintiye uğratma, iletişime başlatma için teşvik stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen uygulamanın etkililiğini gören araştırmacılar ikinci aşamada 23-30 aylık dört zihinsel yetersizliği olan çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Toplamda 37-61 oturum gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan çalışmada üç çocuk için istek belirtme bir çocuk için hem istek belirtme hem de yorum yapma davranış edinimleri gerçekleşmiştir. Katılımcı çocukların hedef becerileri farklı materyal, ortam, öğretmenlerle etkileşime girerek genellebildikleri görülmüştür.

İlk araştırmanın etkililiğine istinaden ikinci araştırma (Yoder vd., 1994), 21-27 ay aralığında iki Down Sendromu iki gelişim yetersizliği olan çocuklara amaçlı istek belirtme davranış gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan çalışmada haftada 25 dakika (4 oturum) toplamda 35-61 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu katılımcı çocukların amaçlı istek belirtme davranışının kullanımı kolaylaştırmada etkili olduğu



saptanmıştır. Ayrıca SÖMÖ ile yapılan ilk araştırmadan farklı olarak çocukların genelleme verileri anneleriyle yapılan oturumlardan toplanmıştır. Genelleme verilerinde dikkat çeken husus çocukların amaçlı istek belirtme davranışının edinimiyle annelerin müdahale öncesine göre daha fazla dilsel haritalama yaptığı doğrultusundadır.

Yoder vd. (1995) gelişimsel yetersizliği olan 21-30 aylık katılımcı sekiz çocuğun oyun esnasında uygulamacıyla etkileşim kurması ile amaçlı istek belirtme davranış kazanımını amaçlayan araştırmada haftada üç veya dört oturum olmak üzere gerçekleşmiştir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan araştırmada uygulama sonrası çocukların sembolik oyun ile meşgul olma sıklığı ile söz öncesi amaçlı istek belirtme davranışlarında pozitif bir ilişki görülmüştür.

McCathren (2000), vaka çalışmasında öğretmen tarafından uygulanan SÖMÖ' nün özel eğitim okul öncesi sınıfına devam eden zihinsel ve iletişim yetersizliği olan üç yaşında bir erkek çocuk üzerinde etkililiğini incelemiştir. Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılan çalışmada hedef davranışlar, amaçlı iletişim sıklığı ve netliğini arttırarak geleneksel jestler, sözel ifade, göz teması ve sesletmeler ile ortak dikkat becerisinin kazanımını sağlamaktır. Katılımcı öğretmen çevresel düzenleme, çocuğun liderliğini takip etme, sesletme, jestleri taklit etme ve modelleme ayrıca yönlendirme stratejilerini uygulamıştır. Araştırmanın sonucu, çocuğun amaçlı iletişim, göz teması, ünsüzlerle sesletme ve geleneksel jestler oranında artış görülmüştür. Çocuğun işlevsel iletişim ve sembolik oyun oynama becerilerinin kazanımı geliştiği de saptanmıştır.

Brady ve Bashinski (2008), yaşları 3-7 aralığında çoklu yetersizliği olan (görme ve işitme) dokuz çocuk katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmada söz öncesi amaçlı iletişim becerilerini arttırmak için gerçekleşmiştir. Çocukların yetersizlik alanına göre uyarlanan SÖMÖ teknikleri, göz temasının gerektirmediği jestlerin kullanımını sağlayan oyun rutinleri, talep etme tekniğinin bir parçası olan fiziksel talebin daha fazla kullanılması sonra silikleştirme gerçekleştirme ile sesletme ve doğal jestlerin kullanımı hedeflenmiştir. Haftada 4 gün 30 ila 60 dakika süren oturumlar katılımcılar arası çoklu başlama deseni ile veriler toplanmış ve analizi

gerçekleşmiştir. Katılımcı çocukların tümünde uygulama esnasında başlatılan amaçlı iletişim becerilerini gittikçe arttırdığı sonucu bildirilmiştir.

Franco (2008), yaşları 5-6 arasında değişen okul çağındaki OSB olan beş erkek bir kız katılımcı ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. SÖMÖ yöntemi ile çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinin sıklığının, netliğini ve karmaşıklığını oluşturmaları veya arttırmalarındaki etkililiği araştırılmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. SÖMÖ teknikleri sosyal rutin oluşturma, çocuğun liderliği ve dikkatini takip etme, çevresel düzenlemeler gerçekleştirerek etkinleştirici bağlamlar sağlanmıştır. Talep etme, model olma, doğal sonuçların sağlanması stratejileri çocukların ev veya kreş ortamında ilgi duyduğu oyuncaklar, materyaller ve etkinlikler içerisine yedirilmiştir. Çocukların göz teması, jestler, sesletme iletişim bileşenlerini üretmek talep etme, yorum yapma, reddetme davranışlarını sosyal rutinlerde sıra alarak hareket etmeleri kazandırmak için gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çocukların evlerinde gerçekleştirilen SÖMÖ yöntemiyle gerçekleşen uygulama sonucuna bütün çocuklarda söz öncesi iletişim becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca her çocuğa ilişkin bireysel davranış özelliklerinin analizinin yapılması göz teması, jestler ve sesletmelerin üretimi ile ilgili sonuçlarda kararsızlığın önüne geçmiştir.

Başka bir araştırma Franco vd. (2013) tarafından 5-6 yaş aralığında OSB olan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Uygulama çocukların evlerinde haftada iki kez (25-30 dakika) olmak üzere 14 oturum sürmüştür. Uygulamanın verileri katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Çocukların ebeveynleri ile belirlenen oyun rutinleri içerisinde sosyal etkileşimler oluşturulmuş, çocuğun liderliğini izleme, çevresel düzenleme temel teknikler ile talep etme, model olma, doğal sonuçların karşılanması SÖMÖ stratejileri uygulanmıştır. Uygulama sonunda çocukların tümü oyun rutinleri esnasında etkileşim ve iletişim becerileri oranlarında artış gösterdiği ayrıca kazanılan amaçlı iletişim becerilerini 4 ila 6 hafta sonra da sürdürebildikleri saptanmıştır.

Arslan Armutçu (2017), doktora tez çalışmasında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan yaşları 28-34 ay aralığında, biri kız ikisi erkek Down Sendromu

tanısı almış çocuklar ve öğretmenleri ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın hedefi SÖMÖ tekniklerinin öğretildiği BİT-KOÇ (Bilgilendir-İzlet-Tartış-Koçluk yap) Öğretmen Eğitim Programı ile Down Sendromu olan küçük çocuklarda amaçlı iletişim, önkomut, ön bildirim, davranışlarının sıklığının artmasında etkisini belirlemektir. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama deseni ile gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin model olma, zaman erteleme, fiziksel ipuçları, göz teması gibi sözel veya sözel olmayan ipuçları ile dilsel haritalama, ardıl ses ve motor taklidi gibi doğal sonuçların desteklenmesi stratejilerini uygulaması gerçekleşmiştir. Aşamalı olarak gerçekleşen Öğretmen Eğitim Programı ve uygulamanın çocuklar ile gerçekleşmesi, izleme verilerinin toplanması yedi ay sürmüştür. Öğretmen ve Çocuk Veri Puanlama Anahtarı ile sağlanan verilerin analizi sonucunda BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı ile öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini kullanımını sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin SÖMÖ tekniklerini uygulaması sonucunda Down Sendromu olan çocukların ön-komut amaçlı iletişim davranışlarının kullanımında artış olduğu, iki ve dört hafta sonra bu davranışları sürdürebildikleri saptanmıştır.

### **2.6.2. SÖMÖ ve Yanıtlayıcılık Eğitimi ile Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Yoder ve Warren (1998) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 17-36 ay aralığında olan 58 çocuk ile 30 birincil bakıcıları yanıtlayıcı grup olarak araştırmaya dahil etmiştir. Randomize kontrollü çalışma olarak iki deney grubuna rastgele atanan 30 katılımcı çocuk ve birincil bakıcıları yanıtlayıcı grup, 28 çocuk SÖMÖ'ye atanmıştır. Uygulama her iki gruba 6 ay boyunca haftada dört defa 20 dakika olarak sürmüştür. SÖMÖ uygulaması, çocuğun dikkatini çekmek, sosyal rutinleri oluşturmak gibi temel ilkelerle birlikte zaman erteleme, doğal sonuçların sağlanması stratejileri içermektedir. Birincil bakıcıların yanıtlayıcı olması ile çocuğun amaçlı iletişim davranışları ve daha iyi genelleyebilme etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Birincil bakıcılara çocuğun bir önceki iletişimsel mesajının varsayılan anlamına uyma, çocuğun bazı eylemlerinin bileşenlerini taklit etme, etkileşim esnasında gerçekleştirilen eylemle ilgili betimleme yapma, sözlü veya sözsüz iletişimi ile ilgili dilsel haritalama gerçekleştirme stratejileri öğretmiştir ancak hiçbir zaman doğrudan herhangi bir iletişim işlevi çıkarmaya veya

yönlendirmeye çalışmamıştır. Uygulama öncesi tüm katılımcı çocuklar için MacArthur-Bates İletişimsel Gelişim Envanterinden (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories) ifade etme ölçeğinde yüzde 10' un altında puan aldığı bildirilmiştir. Ön test ve son test verileri, çocuk iletişim hızı tahminlerini elde etmek için İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği (CSBS, Communication and Symbolic Behavior Scales) ve oyun düzeyi ve iletişim ölçütleri Uygulamacı-Çocuk Etkileşim Oturumu (ECX, Experimenter-Child Interaction Session) ölçülmüştür. SÖMÖ ve yanıtlayıcı grubu verileri ise kodlanmıştır. Araştırmanın sonucu, uygulama öncesinde çocukların iletişim eylemlerine büyük oranda yanıt veren anneler ve çocukları SÖMÖ sonrasındaki genelleme verilerinde yanıtlayıcı grubuna göre daha sık amaçlı iletişim gerçekleştirdikleri görülmüştür. Çocukların iletişim eylemlerinin daha azına yanıt veren anneler SÖMÖ grubundaki çocukların uygulama sonrasında genelleme oturumlarında yanıtlayıcı grubundaki çocuklara göre daha az amaçlı iletişim kullandığı saptanmıştır.

Yoder ve Warren, (1998)' de yapmış oldukları araştırmanın devamını Yoder ve Warren (1999a, 1999b, 2001a, 2001b) aynı katılımcılarla 6 ve 12 aylık periyodlarla boylamsal olarak gerçekleştirmişlerdir. Özellikle SÖMÖ' nün çocukların amaçlı iletişim davranışlarının kazanımı ve genellemeleri birincil bakıcının çocukların iletişim taleplerine uygun cevap vermesi büyük ölçüde eğitim düzeyleri ile ilgili olduğu saptanmıştır (Yoder & Warren, 2001). Yapılan araştırmalardan çıkan ortak sonuç birincil bakıcıların çocukların iletişim eylemlerine yönelik yüksek duyarlılığa sahip çocuklarda SÖMÖ' nün çocukların amaçlı iletişim ve iletişimin işlevsel olarak kullanılmasında etkili olduğu görülmüştür. Çocukların iletişim eylemlerine karşı düşük duyarlılığa sahip ailelerde Yanıtlayıcılık müdahalesi çocukların ön-komut davranışlarının öğrenmesinde ve uygulama sonrası genellemelerinde artışların görüldüğü yine yanıtlayıcı grubundaki çocukların ön-bildirim davranışlarında bazı etkileri olduğu saptanmıştır (Yoder & Warren, 2001).

Yoder ve Warren, (1998, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b) araştırma sonucunda çıkan sonuçların etkililiğini doğrulamak amacıyla farklı katılımcılarla (Yoder & Warren, 2002) bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın katılımcılarıdır zihinsel yetersizliği olan 39 yeni yürümeye başlayan çocuk ve birincil bakıcılarıdır.

Önceki araştırmalardaki çocuk katılımcılarından (n=4) farklı olarak Down Sendromu (n=17) olan çocuk katılımcı sayısı daha fazladır. Randomize kontrollü deney çalışmasında katılımcılar Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ve erken müdahale alan kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Değerlendirme verileri uygulamanın başlangıcında, 6, 9 ve 12 ay sonra incelenmiştir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ çocukların ortak dikkat başlatma için gerekli olan yorum yapma becerisinin artması üzerindeki etkisi uygulama öncesi ölçümlere göre değişiklik göstermiştir. Ayrıca çocukların davranış düzenleme davranışı için istek belirtme artması üzerindeki etkisi Down Sendromunun varlığı veya yokluğuna göre yine karmaşık sesletmelerin üretimindeki etki uygulama öncesi kanonik seslerin varlığına göre değişkenlik göstermiştir.

Yoder ve Warren, (2002), yaptığı çalışmanın sonuçları doğrultusunda çocukların yetersizlik alanlarına SÖMÖ' nün uygunluğu ve söz öncesi hedef davranışların ne olacağına ilişkin ortaya çıkan sorulara istinaden Fey vd. (2006), yaşları 24-33 ay arasında değişen, ondan fazla anlamlı sözcük üretmeyen 51 çocuk erken müdahale programlarında yer alan ya da yer almayan gruplar olarak belirlenmiştir. Her iki grupta 13 çocuk Down Sendromu teşhisi almıştır. Çocukların ebeveynleri 50 anne ve 1 baba çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın yöntemi öntest-sontest kontrol grubu olarak gerçekleştirilmiştir. Fey vd. yaptıkları çalışmada bazı değişikliklere yer vermiştir. Uygulama öncesi katılımcı çocukların tümünde söz öncesi yorum ve kanonik sesletme oranlarının düşük olmasına önem verilmiş, eğitmenler çocukların söz öncesi iletişim bileşenlerini kullanma doğrultusunda talep etme çabalarına yanıt vermediklerinde ısrarcı olmamaya özen göstermişlerdir. Ayrıca çocuğun açıkça amaçlı bir gerçekleştirdiği esnada dilsel olmayan sesletmelerini modellemek yerine onu genişleterek yanıt vermesine önem vermişlerdir. SÖMÖ çocukların ev ve kreş ortamında haftada dört kez 20 dakikalık oturumlar olarak gerçekleşmiştir. 6 aylık müdahale sürecinde Yanıtlayıcılık Eğitimi ile SÖMÖ ek olarak sekiz defa olmak üzere haftada 1 saat olarak tasarlanmıştır. 9 çocuk 17-74 SÖMÖ oturumları aralığında kelime üretim odaklı Milieu Öğretim programına dahil edilmiştir. Ebeveynlere verilen Yanıtlayıcılık Eğitimi ile ailenin stres düzeyi ve SÖMÖ' nün çocukların iletişim ve dil gelişimleri üzerindeki etkililiği görmek için rutin oluşturma, sözel olmayan sesletmelerin sıklığını, koordineli bakışların sıklığını,

geleneksel veya geleneksel olmayan jest kullanımının sıklığını arttırma ve amaçlı iletişim bileşenlerini birleştirme stratejileri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ deney grubunda olan çocuklar erken müdahale alan diğer gruptaki çocuklardan daha fazla amaçlı iletişim kurdukları yönündedir. Çocukların Down Sendromu olma durumu müdahalede farklı sonuçlara yol açmadığı saptanmıştır. Warren vd. (2008), aynı katılımcılarla Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ sürdürdü. Ancak Fey vd. (2006) ilk altı aylık müdahaledeki etkinin üstüne herhangi bir gelişme sağlanamamıştır.

McCathren, (2010) maddi durumu iyi olmayan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir annenin 12 aylık bir kızına SÖMÖ stratejilerini uygulayıp uygulayamayacağını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çocuk katılımcı için Bayley Çocuk Gelişim Ölçeği (BSID-II; Bayley, 1993) ve İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği (CSBS; Wetherby & Prizant, 2003) gerçekleştirilmiş olup ortalamanın biraz altında puan aldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın verileri yetişkin davranışlarında çoklu başlama düzeyi deseni kullanarak analiz edilmiştir. Çocuğun liderliğini takip etmek, ortam düzenlemesi, taklit etme ve dilsel haritalama SÖMÖ stratejileri anneye bir eğitmenin koçluk sağlamasıyla öğretilmiştir. Ev ortamında çocuğun ilgisini çekeceği oyuncaklar anne ile seçilmiştir. Haftada iki oturum olarak düzenlenen oturumlardan toplanan veriler sonucunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan annenin SÖMÖ stratejilerini uygulayabildiği ve bu stratejileri kullanarak çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarını arttırdığı görülmüştür.

Ayrıca Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ve Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Yöntemini (PECS) iletişim müdahalesini karşılaştırmalı randomize grup araştırmaları mevcuttur.

Yoder ve Stone (2006a), yaşları 18-60 ay aralığında OSB olan 36 katılımcı çocukların 10' dan az anlamlı kelime üretme ve başka bir yetersizlikten etkilenmemiş olması kriterlerine uygun olmasına göre belirlenmiştir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ve Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Yöntemini (PECS) çocuklardaki sözel olan iletişim davranışlarındaki etkililiğini karşılaştırmalı randomize deney grup üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ grubuna 17, PECS grubuna 19 çocuk rastgele atanmıştır. Uygulama her iki gruptaki çocuklar için

haftada üç defa 6 ay boyunca yapılmıştır. SÖMÖ sırasında ebeveynler oyun rutinleri içerisinde duyarlı iletişim stratejileri öğretilerek desteklenmiştir. PECS grubundaki çocukların ebeveynlerine ise uygulama dışında PECS kullanımını teşvik etmek için gerekli stratejiler gösterilmiştir. SÖMÖ stratejileri çocuğun dikkatini izleme, dilsel haritalama, çevresel düzenleme, çocuğun seslerini ve hareketlerini taklit etmek, çocukla aynı hızda oynamak ve konuşmak, doğal sonuçların sağlanması, PECS stratejileri dilsel haritalama, iletişim girişimlerinden sonra çocuğu övmek, gün boyunca PECS kullanımı için fırsat sağlama, çocuğun iletişim kurması için zaman tanımayı içermektedir. Uygulama sonrası her iki grupta olan çocukların sözlü iletişimlerinde artışlar olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda PECS yüksek nesne ilgisi ile başlayan çocuklarda Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ' ye göre daha etkili ancak düşük nesne ilgisi ile başlayan çocuklarda ise Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yoder ve Stone, (2006b) Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ve PECS randomize kontrollü deney grubunda karşılaştırmalı etkililik araştırması yapmışlardır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 18-60 ay aralığında değişen OSB olan çocuklardır. Uygulamalar 6 ay boyunca haftada 20 dakikalık oturumlar olarak 3 üç kere gerçekleşmiştir. Katılımcılardan 19'u PECS ve 17'si Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ' ye atanmıştır. Tüm oturumlar üniversitenin kliniğinde gerçekleşmiştir. Ayrıca ebeveynlere SÖMÖ uygulamaları esnasında çocukların oyun rutinlerinde iletişim stratejileri kullanılması öğretilmiştir. PECS uygulama dışında farklı ortamlarda kullanılması için stratejiler gösterilmiştir. Çocukların ortak dikkat başlatma, istekte bulunma ve nesne ile sıra alma becerilerinin kodlanması ile öntest-sontest veri sonuçları Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ile sıra alma ve ortak dikkat başlatma sıklığı davranışlarında artış olduğu görülmüştür. PECS ile uygulama öncesi çok az ortak dikkat davranışı olan çocukların istekte bulunma davranışlarının genelleme becerilerinde artış olduğu saptanmıştır.

McDuffie ve Yoder, (2010) yaşları 18 ile 60 ay aralığında OSB tanısı almış 27 erkek ve 5 kız olmak üzere 32 küçük çocuk katılımcı ile ebeveynlerin sözel tepkisi ile çocukların uygulama sonrası konuştuğu sözcük sayısı arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ (n=16) ebeveynlere uygulama ortamının dışında çocukların iletişim davranışlarını teşvik etmek ve geliştirmek için oyun rutinleri oluşturmayı öğretme, PECS (n=16) ebeveynlerin uygulama esnasında gözlem yapmalarını içermektedir. Uygulama altı ay sürmüştür. Ebeveynin çocuğun dikkatini takip eden ve çocuğun ilgilendiği olay ve nesne hakkında betimleme yapması, çocuğun ilgi duyduğu oyun rutinin bazı yönlerini değiştirmesi için talep etmesi, dilsel haritalama, çocuğun önceki sözünün tamamını veya bir kısmını tekrarlayarak sözlü iletişim eylemlerine sözlü olarak tekrarlama, çocuğun önceki sözlerine anlamsal veya dilbilgisi bilgisi ekleyerek sözlü iletişim eylemlerine sözlü olarak genişletme stratejilerinin kullanımı sağlanmıştır. Ebeveyn sözlü ifadeleri olay kaydı ve aralıklı süre kaydı kodlamaları video kayıtlarından kodlanmıştır. MacArthur İletişimsel Gelişim Envanterleri ile (L. Fenson ve diğerleri, 1993) uygulama öncesi kullanılan bir kelime puanı altı ay sonra sonrası üretilen kelimelerin puanı ölçülmüştür. Araştırmanın sonucu uygulama öncesi ve sonrası çocukların kelime puanlarına etki etmediği görülmüştür. Mc Duffie vd. (2012) aynı katılımcıları söz öncesi iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik müdahalelerden Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ve PECS etkililiğinin karşılaştırılması amacıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Randomize kontrollü deney modelinde OSB olan çocuklar Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ (n=16) ve PECS (n=16) gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Uygulama eğitimciler tarafından 6 ay boyunca 20 dakikalık oturumlarla 3 defa gerçekleştirilmiştir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ebeveynler için uygulama ortamının dışında çocukların iletişim davranışlarını teşvik etmek için oyun rutinleri oluşturmayı öğretmeyi içermektedir. PECS grubundaki ebeveynler ise oturumlar sırasındaki uygulama stratejilerini gözlemlemiştir. Uygulamalarda eğitimciler nesnelere üzerinde eylemleri gerçekleştirmemişlerdir ancak çocukların katılımını sürdürmek için taklit etme ve eylemleri hakkında yorum yapmışlardır. İletişim ve oyun davranışları için yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Çocukların nesne ilgisinin değerlendirilmesi, farklı yetişkin, etkileşim stili, oyuncaklar, etkinlikler yapılandırılmamış ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucu Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ grubundaki çocukların, PECS grubundaki çocuklara kıyasla nesne ilgisinde daha büyük artışlar gösterdiği görülmüştür.



## BÖLÜM III

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları (anne-çocuk) özellikleri, araştırmanın bağımlı-bağımsız değişkeni, Yanıtlayıcılık Eğitim Programı-SÖMÖ, ortam, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Söz Öncesi Milieu Öğretim yönteminin uygulama tekniklerini içeren Yanıtlayıcılık Eğitimi ile bir annenin sözel olmayan iletişim eylemlerinde sınırlılık gösteren OSB olan çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarının sıklığını arttırmadaki etkililiğini inceleyen bu çalışmada örnek olay/durum deseni kullanılmıştır.

Durum çalışması bazı sosyal ve davranışsal problemlerin bütüncül ve derinlemesine incelemesine olanak sağlamaktadır. Araştırmacı kontrolünde olmayan bazı değişkenler üzerinde yapılan araştırmalarda sadece nicel yöntemle elde edilen veriler yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmasını, nasıl ve niçin sorularını temel alarak olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması, araştırma konusunun sınırları kararlaştırılmış olsa da bu durumun kendi doğal ortamında ayrıntılı bir şekilde betimlenerek incelemesine olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda sadece gözlemle sınırlı olmamakla birlikte temel çerçevede içinde olguyu etkileyen çeşitli unsurları anlamaya odaklanan gelişmiş betimleme ve bağlamsal analiz ile gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir (Güçlü, 2019; Davey, 2009).

#### 3.2. Katılımcılar

##### *Anne ve Çocuk Katılımcının Seçimi*

Çalışmaya söz öncesi amaçlı iletişim becerilerinde sınırlılıklara sahip, İstanbul ili, Maltepe ilçesinde, İkem Işık Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine

devam eden Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmaya katılacak katılımcı anne-çocuk seçimi için bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir.

#### *Çocuk Katılımcının Önkoşul Özellikleri*

Araştırmada, Warren vd. (2006) tarafından kabul edilen kriterler dahilinde, çocuk katılımcı, belirlenen önkoşulları sağlayan çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen önkoşullar aşağıda belirtilmiştir.

- a) Kronolojik yaş olarak 36-72 ay arasında olması,
- b) Otizm Spektrum Bozukluğu tanısının alınmış olması ve herhangi bir ek yetersizliğinin bulunmaması,
- c) Anne-çocuk serbest oyun etkileşim esnasında 10 dakikalık süre içerisinde 10' dan daha az sözcük ve işaret kullanıyor olması ayrıca dakika başına birden az veya en fazla bir kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleştirmesidir.

#### *Anne Katılımcının Önkoşul Özellikleri*

Araştırmaya katılacak annenin seçiminde belirlenen önkoşullar aşağıda belirtilmiştir.

- a) Daha önce erken iletişim becerileri öğretimini kapsayan aile eğitimi veya Yanıtlayıcılık Eğitime katılmamış olması,
- b) Araştırmaya ve Yanıtlayıcılık Eğitimi/Söz Öncesi Milieu Öğretim Programına katılım için gönüllü olma,
- c) Verilerin alınmasına olanak sağlayan video çekimlerini kabul etme,
- d) Olağan durumlar dışında tüm oturumlara katılmayı kabul etmesidir.

Araştırma katılımcılarını belirlemeden önce Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine ziyarette bulunmuş olup kurum müdürü ile kronolojik yaş aralığı 36-72 aylık OSB olan çocuklar ile ilgili bilgi alınmıştır. Her bir çocuğun kuruma geldiği günlerde özel eğitim öğretmeni ile yaptığı derslerde söz öncesi iletişim becerilerine ilişkin gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çocuk katılımcı koşullarına uygun

olan 3 çocuğun annesiyle yine kurumda görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde çalışma hakkında bilgi verilmiş olup önkoşul özelliklerini taşıyıp taşımadıklarına bakılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım gösteren annelerin evlerine onların belirlediği gün ve saatlerde ziyaretlerde bulunulmuştur. Çocuk katılımcı için önkoşul olan serbest oyun etkileşim esnasında 10 dakikalık süre içerisinde 10' dan daha az sözcük ve işaret kullanıyor olması ayrıca dakika başına birden az veya en fazla bir kendiliğinden amaçlı iletişim eylemi gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için gözlemler gerçekleştirilmiştir. İki çocuk ve anneleri önkoşul özelliklerini taşıdığı belirlenmiş olup bir anne-çocuk katılımcı için karar verilmiştir. Anne ve çocuğun demografik özellikleri, iletişim becerileri formu, öğretim oturumlarındaki rutinlerde kullanılacak uygun materyallerin belirlenmesi amacıyla görüşme formu (EK 2) hazırlanmıştır. Görüşme ayarlanarak anneden katılımcı bilgilendirme ve aydınlatılmış onam formu (EK 1) ile görüşme formunu (EK 2) doldurması istenmiştir. Araştırmada anne-çocuk katılımcı için kod adı kullanılmıştır.

Araştırmanın anne katılımcısı olan Esra Hanım 40 yaşında ev hanımıdır. Ön lisans mezunudur ve daha önce çocuğu ile ilgili herhangi bir konuda hazırlanmış olan eğitim programına katılmamıştır. 4,5 ve 13 yaşlarında iki erkek çocuk annesidir. 13 yaşındaki oğlunun herhangi bir yetersizliği bulunmamakta ve tipik gelişim göstermektedir. Araştırmanın çocuk katılımcısı Ömer'in kronolojik yaşı 56 aylık (4,5 yaş)' tır. 36 aylık iken OSB tanısı almış ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden destek almaya başlamıştır. Herhangi bir kaynaştırma sınıfına (okul öncesi) gitmemektedir. Aile görüşme formundan belirtilen yanıtlara göre kendi başına veya karşılıklı herhangi bir etkinlikle yeterli süre uğraşmama, iletişim kurmak için jest ve mimikleri üretmeme, göz teması kurmada sınırlılık, anlamlı seslerin yokluğu gibi özellikler taşımaktadır. Anne-çocuk oyun etkinliği etkileşim esnasında 10 dakikalık gözlem sonucu göz teması, jestler ve sesletme becerilerini göstermemiş ayrıca birden az sözcük kullanması görülmüştür. Anne ile sosyal oyun sırasında dakika başına birden fazla amaçlı iletişim eylem gerçekleştirilmediği görülmüştür.

### **3.3. Araştırmacı**

Araştırmacı, Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir.

Araştırma ile ilgili 27-28 Mart 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi Öğrenme Gelişim Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM) Prof. Dr. E. Rüya Özmen tarafından düzenlenen Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Kazandırılması: Milieu Yöntemi eğitimine katılmış olup katılım sertifikasını elde etmiştir.

### **3.4. Gözlemciler**

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamak üzere, uzun seneler özel eğitim öğretmenliği yapan iki öğretmen bile birlikte çalışılmıştır. Gözlemcilere araştırmanın amacı ve katılımcı çift olan anne ve çocuk özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada yer verilen Yanıtlayıcılık Eğitimi -Söz Öncesi Milieu Öğretim yöntemi teknikleri olan çocuğun liderliğini izleme (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma), doğal sonuçların sağlanması (dilsel haritalama, onaylama), talep etme (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma (seslere model olma, jestlere model olma) hakkında bilgiler verilmiştir.

### **3.5. Bağımlı Değişken ve Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Araştırmanın anne için bağımlı değişkeni Yanıtlayıcılık Eğitimi- SÖMÖ tekniklerinden çocuğun liderliğini izleme (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma), doğal sonuçların sağlanması (dilsel haritalama, onaylama), talep etme (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma (seslere model olma, jestlere model olma) tekniklerini kullanma sıklığıdır. Çocuk için bağımlı değişken, amaçlı iletişim davranışları arttırma sayısıdır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni anneye SÖMÖ tekniklerinden çocuğun liderliğini izleme (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma), doğal sonuçların sağlanması (dilsel haritalama, onaylama), talep etme (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma (seslere model olma, jestlere model olma) tekniklerini öğretme amacı ile hazırlanan Yanıtlayıcılık Eğitimidir.

### 3.6. Yanıtlayıcık Eğitimi-SÖMÖ Programı ve Geliştirilmesi

Alanyazın incelendiğinde SÖMÖ programı ve Yanıtlayıcılık Eğitiminin bir arada kullanıldığı birçok çalışma görülmektedir. Bu çalışma Warren vd. (2006) vurguladığı gibi Yanıtlayıcılık Eğitiminde de SÖMÖ tekniklerini doğrudan anneye öğretilmemiştir. Bu sebepten ötürü hazırlanan Yanıtlayıcılık Eğitimi Programı tekniklerin direk olarak anlatılmadığı annenin anlayacağı şekilde sadeleştirilmiş ve örneklendirilmeler yapılarak açıklanmıştır. Yapılan çalışmalarda SÖMÖ tekniklerini uygulayan eğitimcinin ebeveynlere model olduğu görülmektedir. Çünkü Yanıtlayıcılık Eğitimi SÖMÖ tekniklerini doğrudan öğretilmesini önermese bile ebeveynlerin çocuklarının iletişimlerine uygun yanıtlar vermeleri için farkındalık ve duyarlılığa erişebilmeleri belirli yardımları gerektirmektedir. Ebeveynler çocuklarla duyarlı bir şekilde oynar, ne yaptıkları hakkında yorum yapar ancak doğrudan komut vererek herhangi bir iletişim işlevini ortaya çıkarmamaktadır (Yoder & Warren, 1998; 1999a; 1999b; 2001a; 2001b).

Yanıtlayıcılık Eğitimi -SÖMÖ ile gerçekleştirilen çalışmaların eşliğinde hazırlanan eğitim programının uygulanması üç aşamada olması planlanmıştır. Yanıtlayıcılık Eğitimi -SÖMÖ tekniklerinin öğretilmesinden önce anneye birinci aşamada çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin gelişimi ile verilecek bilgilerin paylaşımı uygulanacak programın önemini ortaya çıkaracağı yönünde olmuştur. İkinci aşama Yanıtlayıcılık Eğitimi -SÖMÖ tekniklerinin anneye kazandırılması üç basamaklı bir programdan oluşmuştur. Birinci basamak haftanın iki günü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde bilgilendirme oturumları (araştırmacı ve anne) görsel materyal, sözlü anlatım ve el kitapçığı ile planlanmıştır. İkinci basamakta ise haftanın üç günü katılımcı çiftin evinde (araştırmacı, anne ve çocuk) anneye edindiği bilgiler üzerinde uygulama becerilerinin kazandırılması düşünülmüştür. İkinci aşamada ev ortamında gerçekleştirilen annenin uygulama oturumları kameraya alınmasına karar verilmiştir. Kameraya alınan görüntüler bir sonraki oturumda izlenerek araştırmacı ve anne ile bilgi alışverişi gerçekleştirilerek tartışılması planlanmıştır. Üçüncü aşamada ise annenin öğrendiği tüm tekniklerin bir arada kullanması düşünülen anne-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştirilmesine yönelik oturumlara yer verilmesi kararlaştırılmıştır. Yanıtlayıcılık Eğitimi -SÖMÖ program

ilerleyişi ile ilgili özel eğitim bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinden görüş alınarak programa son hali verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının hazırlanması ve uygulama oturumlarında kullanılacak oyun materyallerinin geliştirilmesi bölümlerine yer verilmiştir.

### 3.6.1. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ Programının İçeriği

Söz öncesi sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılık gösteren çocuğu OSB olan bir anneye çocuğun liderliğini izleme, doğal sonuçların sağlanması, talep etme, model olma SÖMÖ stratejilerini içeren Yanıtlayıcılık Eğitimi programı üç aşamadan oluşmuştur. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programı Tablo 3' de gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ Programı*

Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ		
1.Aşama	2.Aşama	3.Aşama
Tipik gelişim gösteren çocuklar ve OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerileri Konu Anlatımı	Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerinin öğretimi 3 Hafta (180 dk.)	Anne- Çocuk oyun etkileşimleri
2 Hafta (240 dk.)	Öğretilen becerilerin ev ortamında uygulanmasına model olmak 3 Hafta (180 dk.) Video analizleri	
	Araştırmacının çocuk ile oyun etkileşimleri	

### *Birinci Aşama*

Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının birinci aşaması Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Çocuk katılımcının derslerinin olduğu günlerde haftada 120 dakika toplamda 2 hafta sürmüştür. Konu anlatımlarının birinci aşamasında tipik gelişim gösteren çocuklar ve OSB olan çocuklarda söz öncesi iletişim becerilerinin neler olduğu ve gelişimi hakkında konu anlatımı gerçekleştirilmiştir. Öğretim sonunda anne ile OSB olan çocuğu ve tipik gelişim gösteren çocuğu arasında bebeklik dönemlerindeki gelişimsel farkların neler oluşuna dair konuşmalar gerçekleştirilmiştir.

### *İkinci Aşama*

Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının ikinci aşamasının birinci basamağı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin eğitim odasında PowerPoint sunuları ile gerçekleştirilmiştir. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ebeveyn yanıtlayıcılığının özellikleri, sosyal rutinlerin önemi, bu rutinlerde çocuğun liderliğinin izlenmesi tekniğinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili ardıl ses taklit, ardıl motor taklit, betimleyici konuşma, doğal sonuçların sağlanması ile ilgili dilsel haritalama, onaylama stratejilerinin açıklanması ve nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmiştir. Talep etme tekniği ile göz teması, zaman erteleme stratejilerinin açıklanması ve nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmiştir. Model olma tekniği ile seslere ve jestlere model olma stratejilerinin açıklanması ve nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmiştir. Öğretilmeye çalışılan bütün bu teknikler annenin anlayacağı alan terminolojisinden uzak biçimde anlatılmaya ve örneklendirilmeye özen gösterilmiştir. Her oturum sonunda annenin çocuğu ile günlük yaşamlarında bu davranışları nasıl uygulayacağı ile ilgili bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının ikinci aşamasının ikinci basamağı haftanın üç günü katılımcı çiftin evinde gerçekleştirilmiştir. Bu basamakta annenin öğrendiği bilgileri uygulama becerileri edinmesi sağlanmıştır. Ev ziyaretlerinde araştırmacı ilk yirmi dakika çocukla oyun etkileşimi esnasında anneye öğretilen becerileri içeren SÖMÖ tekniklerini uygulamış ve model olmuştur. Araştırmacı ve çocuğun etkileşimi esnasında annenin net bir şekilde gözlem yapması için doğru konumlandırması sağlanmıştır. Daha sonra anne ile çocuk oyun etkileşimlerinde bulunmuştur. Annenin çocuk ile oyun etkileşim video çekimleri

gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde gerçekleştirilen oturumda araştırmacı tarafından anne ile ilgili video izletilip bilgilendirme ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı SÖMÖ tekniklerini uyguladığı videoların analizini çıkarmış ve kontrol listesi hazırlamıştır. Videolar anneye seyrettirilmiş durdurularak açıklamalarda bulunulmuştur.

### *Üçüncü Aşama*

Anneye öğretilen Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ teknikleri çocuk ile etkileşimleri esnasında video çekimleri gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sonrası anneye zorlandığı noktalarda açıklamalar yapılmıştır. Bu aşamadaki süreç sadece katılımcı çiftin evinde gerçekleşmiştir.

Tablo 4’te Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ teknikleri ile kazandırılması gereken hedef davranışlara ilişkin örnekler verilmiştir.

**Tablo 4.**

#### *Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ ile Kazandırılması Hedeflenen Davranışlar*

Teknikler	Tanım	Çocuk Davranışları	Ebeveyn Davranışları
Çocuğun liderliğini takip etmek <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ardıl motor taklit</li> <li>• Ardıl ses taklit</li> <li>• Betimleyici Konuşma</li> </ul>	Ebeveynin çocuğun ilgi duyduğu etkinlik veya nesnelere üzerindeki ilgisini takip ederek etkileşime ortak olması ve ardaşık olarak çocuğun gerçekleştirdiği hareket, sesletmeleri taklit ederek çocuğun ne yaptığı ile ilgili konuşması	A: Çocuk kutunun içinden blok alır sehpayaya koyar.  A: Çocuk kutunun içinden bloğu alırken “ba” sesini çıkarır.	B: Anne de kutunun içinden bir blok alır sehpayaya koyar.  B: Anne de kutunun içinden bloğu alırken “ba” sesini çıkarır.  B: Anne sehpanın üzerine blok koyduğunda “bloğu koydum” der.
Doğal Sonuçların Sağlanması	Ebeveynin çocuğun iletişim davranışına	A: Çocuk rafta duran blokların olduğu	B: Anne “kutuyu açmamı istiyorsun” der.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilsel Haritalama</li> <li>• Onaylama</li> </ul>	anında sözcükleri kullanması	kutuyu alır ve annesine bakar.	
Model olma	Ebeveynin çocuğun ilgi duyduğu etkinlikler esnasında jest ve sesletmelere model olması.	A: Çocuk oyuncak arabayı sürer.	B: Anne de oyuncak arabayı sürer ve "vınn" der.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jestlere model olma</li> <li>• Seslere model olma</li> </ul>		A: Çocuk abisinin evden çıkmasına bakar.	B: Anne "Güle güle Ahmet" der ve el sallar.
Talep Etme	Ebeveynin çocuktan belirli bir davranış sergilemesi için devam eden bir sıra alma rutinini kesintiye uğratmasıdır.	B: Çocuk gıdıklama oyunun devam etmesi için bir istekte bulunur. (göz teması, eliyle annenin ellerine uzanma, ses çıkarma vb.)	A: Anne çocuk ile gıdıklama oyunu oynadığı esnada ellerini yukarıya doğru kaldırarak bekler.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaman Erteleme</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Göz Teması</li> </ul>	Ebeveynin çocuğun ona bakmasını sağlamak için ilgisini çeken bir nesneyi kendi yüzüne veya doğrudan hareket ettirmesidir.	A: Çocuk legolarla oynaya başlar.	B: Anne çocukla göz hizasında olacak şekilde karşısına oturur ve lego parçasını çocuğun koyduğu legonun üzerine koyar.
	Çocuğun bakışlarının ebeveyn ile kesişmesi için ebeveynin fiziksel konumunu ayarlamasıdır	A: Çocuk da bir lego koyar.	B: Anne başka bir lego parçasını kendi yüzüne yaklaştırarak çocuğun göz teması kurmasını sağlar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açık Uçlu Soru</li> </ul>	Ebeveynin çocuğun talebini uygun bir şekilde ortaya çıkarmak için sözlü eylemleridir.	A: Çocuk çantayı açmaya çalışır ve sesini yükseltir.	B: Anne, "Bana bak" der ve çantayı açmadan önce çocuğun bakmasını bekler.
Çevrenin düzenlenmesi	İletişim için ihtiyaç yaratmak	A: Çocuk kapalı kabı sallar ve bloklarını	B: Anne çocuğun iletişim kurmasını bekler ve ardından

Çocuğun erişmesi için yardıma ihtiyaç duyduğu ilgi duyduğu nesnelere ulaşamayacağı yerlere koymak.	almak için açmaya çalışır.	"Blokları istiyorsun" der ve kutuyu açar.
Çocuğun bağımsız olarak kullanamayacağı oyuncakları kullanmak	A: Çocuk müzik kutusunu kurmaya çalışır ama beceremez.	B: Anne, çocuğun iletişim kurmasını bekler ve "Ben yapayım" der.

### 3.6.2. Rutinler ve Kullanılacak Nesnelere Belirlenmesi

Araştırmada anne-çocuk etkileşimlerin gerçekleşmesi için anne ile rutinler belirlenmiştir. Çocuk katılımcının ilgi duyduğu oyun veya nesnelere rutinler içerisine yerleştirilmiştir. Ayrıca rutinler sıra alma becerisine uygun göz kontağı, jestler ve sesletmeleri gerçekleştirmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Tablo 5’ de rutinlerde yer alan oyuncak ve nesnelere gösterilmiştir.

**Tablo 5**  
*Rutinlerde Yer Alan Materyaller*

---

Kinetik kum,  
  
Plastik kalıplar,  
  
Plastik tencere,  
  
Legolar,  
  
Parmak boya,  
  
Resimli magnetler,  
  
Metal tepsi

---

### 3.6.3. Ortam

Bu çalışmada katılımcı anne-çocuk çiftinin seçimi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin bireysel toplantı salonunda ve bireysel ders sınıfında gerçekleştirilmiştir. Anneye Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının öğretimi yine Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının ikinci aşaması Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin eğitim odası ve öğretilen becerilerin uygulanmasına yardımcı olmak için katılımcı çiftin evinde gerçekleştirilmiş olup yine araştırmanın üçüncü aşaması katılımcı çiftin evinde sürdürülmüştür.

#### *Birinci Aşama Ortam Bilgileri*

Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ öğretiminin birinci aşaması Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin eğitim odasında gerçekleşmiştir. Eğitim odası 35 m2 alana sahip olup bir kürsü, 15 sandalye, bir projektör bulunmaktadır. Araştırmacı ve annenin etkileşiminin gerçekleşmesi için ortam yapılandırılmıştır. Araştırmacı eğitim oturumlarından 20 dakika önce projektör ayarlanması için eğitim odasında bulunmuştur.

#### *İkinci Aşama ve Üçüncü Aşama Ortam Bilgileri*

Programın ikinci aşamasında Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ öğretim tekniklerinin anlatılması yine Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin eğitim odasında gerçekleşmiştir. Öğretilen becerilerin pekiştirilmesi ve uygulanmasına yardımcı olmak adına katılımcı çiftin evinin salonunda gerçekleşmiştir. Ortamda anne, çocuk ve araştırmacı bulunmuştur. Salonda iki tane üçlü koltuk, bir yemek masası, bir televizyon ünitesi, bir büfe ve halı bulunmaktadır. Anne-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştiği etkinliklerin içeriğine göre küçük bir masa ve sandalye kullanılmıştır.

### 3.7. Verilerin Toplanması ve Analizi

#### 3.7.1. Verilerin Toplanması

Söz Öncesi Milieu Öğretim yöntemi tekniklerini içeren Yanıtlayıcılık Eğitimi öğretmek için hazırlanan eğitim programının sözel olmayan iletişim eylemlerinde sınırlılık gösteren OSB olan bir çocuğun amaçlı iletişim davranışlarının arttırmasının etkililiğini inceleyen bu çalışmanın uygulama sürecindeki tüm oturumlar annenin uygun olduğu gün ve saatlere göre düzenlenmiştir. Tablo 6'de çalışma gün ve saat planı görülmektedir.

**Tablo 6.**

*Çalışma Gün ve Saatleri*

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1.Aşama		ÖERM		ÖERM	
		14.00-15.00		13.00-14.00	
2.Aşama	Ev	ÖERM	Ev	ÖERM	Ev
	14.00-15.00	13.00-15.00	14.00-15.00	14.00-15.00	14.00-15.00
3.Aşama	Ev		Ev		Ev
	14.00-15.00		14.00-15.00		14.00-15.00

Uygulama oturumları haftanın iki günü ÖERM' de anneye Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerinin anlatımı sonrasında katılımcı çiftin evinde üç gün, yaklaşık 15'er dakika olmak üzere uygulama verileri toplanmıştır. Araştırmacı belirlenen bu günlerde uygulama verilerinin kameraya alınmasından önce çocuk ile oyun esnasında etkileşime girerek 20 dakika SÖMÖ tekniklerini anneye model olması için uygulamıştır. 10 dakikalık bir aradan sonra anne-çocuk etkileşimlerinde annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerini kullandığı oturumlar kameraya alınmıştır.

### **3.7.2. Verilerin Puanlaması**

Araştırmada anne ve çocuk için hedeflenen bağımlı değişkenler için anne ve çocuk davranışları için verilerin puanlanması için veri davranışları kodlama listesi hazırlanmıştır. Annenin çocukla olan sosyal oyun etkileşimlerinde çocuğun liderliğini izleme (ardıl ses taklit, ardıl motor taklit, betimleyici konuşma), doğal sonuçların sağlanması (dilsel haritalama, onaylama), talep etme (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma (jestlere model olma, seslere model olma) tekniklerini kullanmasına ilişkin veriler puanlanmıştır. Yine çocuğun gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarına ilişkin veriler puanlanmıştır.

#### **3.7.2.1. Anne Davranışlarının Puanlaması**

Oturlar esnasında annenin çocuğun liderliğini izleme, doğal sonuçların sağlanması, talep etme, model olma tekniklerini kullanım sayısını belirlemek için ilk etapta olay kaydı tekniği kullanılmıştır. Olay kaydı rakamsal verilere ulaşılabilen birçok davranışın gözlenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Kırcaali İftar & Tekin, 1997). Olay kaydı tekniği ile gözlem süresinde davranışın kaç defa gerçekleştiği kaydedilmektedir. Anne davranışlarının sıklığının olay kaydının tutulması için kodlama listesi geliştirilmiştir (EK-3). Veri puanlama anahtarında anneye kazandırılması amaçlanan teknikler ve bu tekniklere ait alt amaç teknikler yazılmıştır. Her ana tekniğin altında bulunan alt tekniklere ilişkin kutucuklar oluşturulmuştur. Video kayıtları her hedef davranış için ayrı ayrı izlenmiştir. Ayrıca hata riskini azaltmak için kontrol listeleri hazırlanmıştır (EK-3). Anne ve çocuk etkileşimi esnasında hem annenin hem çocuğun gerçekleştirdiği bütün davranışlar yazılmıştır

#### **3.7.2.2. Çocuk Davranışlarının Puanlaması**

Çocuk davranışlarının puanlanması amacıyla çocuk davranışları kodlama listesi geliştirilmiştir (EK-5). Kodlama listesinde çocuğun amaçlı iletişim davranışını gerçekleştirdiği zaman, davranışın kendiliğinden ya da annenin yönlendirmesi ile gerçekleştirdiği bir bölüm, çocuğun iletişim biçimi ve buna bağlı olarak iletişim işlevini belirtilmesi için bölümler bulunmaktadır. Ayrıca çocuğun amaçlı iletişim

davranış sergilediği esnada annenin kullandığı tekniğin yazıldığı bir bölüm bulunmaktadır.

### *Çocuğun Amaçlı İletişim Davranışlarının Kodlanması*

Çocuğun amaçlı iletişim davranışı yetişkin ile iletişim kurmaya çalıştığı durumlarda ortaya çıkıyorsa amaçlı iletişim davranışı olarak kodlanmıştır. Kodlama sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir (Yoder & Warren, 1999a; Franco, 2008).

- a. Çocuk davranışının yetişkine yönelik olması (bir nesneye uzanmak sonra anneye bakmak, anneye bir nesne vermek, anneye dokunmak, annenin eylemine veya talebine cevap verme),
- b. Çocuğun anne ile en az 2 saniye doğrudan göz teması kurması,
- c. Çocuğun gülmesi, ellerini çırpması, sallaması, annenin elini dokunarak hareket ettirmesi, bir nesneyi annenin önüne doğru itmesi, işaret etmesi, anneye dokunması, anneye vurması, itmesi, bir nesneyi atması,
- d. Çocuğun herhangi bir konuşma sesi veya tahmini sözcük ifade etmesi.
- e. Çocuğun davranışının bir iletişim işlevi olmalıdır. Sosyal etkileşim (çocuğun annenin ilgisini sosyal rutine çekmesi), davranışsal düzenleme (çocuğun annenin ilgisini bir nesneye veya olaya çekmesi veya reddetmesi), yorum (çocuğun bir bilgiyi paylaşmak amacıyla annenin dikkatini bir nesneye veya olaya yönlendirmesi)

### *Çocuk Davranışlarının Kodlamasında Uyulması Gereken Temel İlkeler*

Araştırmada çocuk davranışlarının kodlanması sırasında belirli temel ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Franco,2008).

Çocuk anne ile iletişim kurmak veya etkileşime geçmek için gösterdiği her türlü girişiminin kaydedilmesi,

- Çocuğun her girişimi bir olay olarak kabul edilir. Bazen bir olay 15-20 saniye sürebilir. Çocuk bu süre zarfında bir eylem veya sesletmeyi tekrarlayabilir. Bu durumda sadece bir olay olarak kodlama gerçekleştirilir.

Çocuk bir iletişim davranışı gösterdikten sonra anne bu davranış için model olduktan sonra çocuğun anneyi taklit etmesi durumunda,

- Çocuğun ilk iletişim davranışını kendisi gösterdiğinden kendiliğinden olarak kodlama gerçekleştirilir.

Çocuğun video kayıtları esnasında gözlemlenemediği zamanlar,

- Çocuğun kafasının kamera alanında olmadığı herhangi bir zaman aralığında çocuk iletişim davranışı kodlama gerçekleştirilemez.

#### *İletişim Eyleminin Kimin Başlattığını Belirlemeye Yönelik İlkeler*

İletişimi başlatma, yetişkin veya çocuk tarafından başlatıldığı şekilde kodlanmalıdır. Çocuk davranışları kodlama listesine çocuk ya da anne yazan sütuna işaret atılır.

- Çocuğun annenin herhangi bir yönlendirmesi veya model olması olmadan etkileşimi kendiliğinden başlattığı durumlarda 'Çocuk' olarak kodlama gerçekleştirilir.
- Annenin soru sorması, bir ipucu vermesi veya model olduğu durumlarda çocuğun etkileşimi başlattığı durumlarda 'Anne' olarak kodlama gerçekleştirilir.

#### *İletişim İşlevinin Belirlenmesine Yönelik İlkeler*

Çocuğun sergilediği iletişim davranışın işlevi, sosyal etkileşim, davranışsal düzenleme (isteme veya reddetme) yorum ve diğer olarak yazılmalıdır (Franco,2008).

**Sosyal Etkileşim:** Çocuk anneyi sosyal bir rutine dahil etmek için annenin ilgisini kendisine, olaya veya nesneye çekmek için iletişim davranışı gerçekleştirir. Örneğin blokları üst üste koyarken anneye bakabilir, gözlerini gülerek kırıştırabilir.

**Davranışsal Düzenleme:** Çocuğun bir nesne, eylem veya olay istemek için annenin ilgisini çekmek için iletişim davranışı gerçekleştirir. Örneğin kutunun içindeki oyuncuğu çıkartması amacıyla annenin elini tutar, kutuya doğru götürür (isteme). Bir nesneyi, olayı, eylemi reddetmek için iletişim davranışı gerçekleştirir. Örneğin anne ile oyun sırasında nesneyi yere atarak oyunu reddedebilir.

**Yorum:** Çocuk bir bilgiyi paylaşmak için annenin dikkatini bir nesneye veya olaya yönlendirir. Örneğin çocuk boş olan bir bardağa bakması sonra anneye bakması ve tekrar bardağa bakması yorum iletişim işlevi olarak değerlendirilebilir.

**Diğer:** Çocuğun iletişim davranışı gösterir fakat anne davranışın hangi işlevini gösterdiğini belirleyemez. Yetişkin çocuğun karşısında oyun oynarken çocuğun yetişkini herhangi bir iletişim davranışı göstermeden seyretmesi olarak tanımlanmıştır. Ya da çocuk oyun esnasında eliyle 'gel gel' işareti yapar fakat bu işaret bağlama hizmet etmez.

#### *Çocuğun İletişim Biçimini Belirlemeye Yönelik İlkeler*

Çocuk davranışları kodlama listesinde 'Çocuğun ne yaptığı' ilgili kısımda sesletme, jestler ve göz kontağına ilişkin bilgiler yazılır. Çocuğun davranışı belirli bir amaca yönelik olmalıdır. Tekrarlayan veya iletişim amacı taşımayan sesletmeler gibi uyarıcı davranışlar kodlanamaz. Ayrıca iletişim amacı olmayan el çırpma veya alkışlama gibi tekrarlayıcı, basmakalıp jestler kodlanamaz. Çocuk sesletme, jestler ve göz teması iletişim davranışının birini, ikisini veya üçünü kullanabilir (Franco,2008).

**Sesletme:** Çocuk herhangi bir anlamı olan ses çıkarabilir. Sözcük veya muhtemel sözcüğe yakın seslerini üretebilir.

**Jestler:** Çocuk parmağını bir nesneye veya bir olaya doğru uzatarak işaret edebilir. Başını sallar, el sallar veya avuç içini yukarı dönük şekilde tutarak temsili veya geleneksel bir eylem gerçekleştirebilir.



Göz teması: Çocuk anne ile doğrudan göz teması kurar.

Çocuğun iletişim biçimi annenin yönlendirmesinden hemen 3 saniye içinde gerçekleştirirse kendiliğinden olarak kodlamamaktadır (Franco, 2008).

#### *Annenin Kullandığı Tekniğe Yönelik İlkeler*

Çocuk davranışları kodlama listesinde annenin kullandığı teknik bölümünde çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranış sergilediği durumda veya annenin yönlendirmesi sonucu amaçlı iletişim davranış sergilediği durumda annenin kullandığı teknik kısmı yer almaktadır.

### **3.8. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması**

Bu araştırmada annenin çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarının sıklığını arttırmak amacıyla gerçekleştirilen Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının uygunluğunu, araştırmadan elde edilen sonuçların anne ve çocuk açısından önemini belirlemek için anneden sosyal geçerlik verileri izleme oturumları sonrasında toplanmıştır. Sosyal geçerlik formu EK-7 uzman görüşü alınarak hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Sorular annenin çalışmaya katılmaktan memnun olup olmadığını öğrenmek, çalışmanın kendisi ve çocuğuna yarar sağlayıp sağlamadığını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır.

### **3.9. Verilerin Analizi**

Annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programında yer alan kullanacağı teknikler geliştirilen Anne Davranışları Kodlama Listesi EK-4 üzerinden gerçekleştirilmiştir. Oturumlar annenin motivasyonu ve OSB olan çocuğun ilgisi sosyal oyun esnasında değişkenlik gösterdiğinden oturum sürelerinde değişkenlikler olması nedeniyle olay kaydına yazılan hedef davranış sayısının tepki oranı hesaplanmıştır. Alberto ve Troutman (1990) tepki oranı hesaplama formülünü “Tepki Sayısı/Süre=Tepki Oranı” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler çizgi grafiğine aktarılmıştır. Çizgi grafiğinin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise annenin teknikleri kullanma sıklığı gösterilmiştir.

Çocuğun amaçlı iletişim davranışlarına ilişkin veriler Çocuk Davranışları Kodlama Listesi EK-5' den çizgi grafiğine aktarılmıştır. Çizgi grafiğinin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise çocuğun amaçlı iletişim davranış sergileme sıklığı gösterilmiştir

### 3.10. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

#### Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Durum (Örnek olay) çalışmalarında geçerlik ve güvenirliğin sağlanması diğer araştırmalarda olduğu gibi gerekmektedir. Araştırmacının araştırdığı vakada ölçmek istediği değer olabildiğince objektif olarak ölçülerek ortaya koyması gerekmektedir. İç geçerlik, bağımlı değişkenin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanmasını diğer değişkenlerin kontrol altına alınmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada bağımsız değişkeninin sistematik olarak uygulanması ve katılımcıda farklı davranışlarda yinleme fırsatı ile olgunlaşma, dış etmenler, ölçme ve denek yitimi gibi etmenlerin kontrol altına alınması ile iç geçerlik artırılması sağlanmıştır (Fidan, 2018). Bu özelliklere bağlı olarak;

- Araştırmada anne ile görüşülerek dış etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Annenin herhangi bir aile eğitim programı ya da Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programına katılmaması konusunda anlaşma yapılmıştır.
- Araştırmada iç geçerliğin tehdit eden olgunlaşma etmenini kontrol altına almak için uygulama haftada üç veya iki gün gerçekleştirilmiştir. Uygulama verileri art zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmada bağımlı değişkene ilişkin veri toplama yöntemlerinin değişikliğe uğraması ve uygulamayı yapan kişinin zamanla bağımlı değişkenden uzaklaşmasını önlemek için uygulama oturumlarında gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır.
- Araştırmada denek yitimini engellemek için çalışmaya başlamadan önce katılımcı anne ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede çalışmanın süresi ile ilgili bilgi verilmiş olup beklenmedik sağlık sorunları veya durumlar için katılımın önemi vurgulanmıştır. Çalışmanın gerçekleşeceği gün ve saatler annenin görüşüne göre oluşturulmuştur. Ayrıca denek yitimini kontrol altına tutmak için yedek anne-çocuk katılımcı çifti belirlenmiştir.

Dış geçerlik sağlamak için araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin daha önce denenmiş bir kurama dayandırarak genelleme (analitik genelleme) yapılabilir (Subaşı & Okumuş, 2017). Bu çalışmada dış geçerlik başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında sürekli yinlemelerin gerçekleştirilmesiyle sağlanmıştır.

### **3.10.1. Araştırmanın Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması**

Bu çalışmada gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik verileri gerçekleştirilen tüm oturumların kamera kayıtlarının uzun yıllar özel eğitim öğretmenliği yapan iki öğretmen izlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemciye Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programındaki teknikler ve veri kayıt listelerinin kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Araştırmada gözlemciler arası güvenirligi sağlamak amacıyla %30 rastgele olarak seçilen uygulama oturumları, izleme oturumları belirlenmiştir. Belirlenen bu oturumlarda gözlemciler arası güvenirlik veri toplama formu EK-8 kullanılmış olup "Toplam Görüş Birliği \ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı  $\times$  100" formülü kullanılmıştır. Araştırmanın anne davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik değeri ortalaması % 92 (en düşük 90, en fazla 93), çocuk davranışlarına ilişkin güvenirlik değeri ortalaması %91 (en düşük 90, en fazla 93) olarak bulunmuştur.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Bu bölümde Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ eğitimi ile çocuğun liderliğini izleme teknikleri (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma, dilsel haritalama,onaylama), talep etme teknikleri (göz teması, zaman geciktirme, açık uçlu soru) ve model olma (jestlere model olma, seslere model olma) tekniklerinin öğretilmesiyle otizm spektrum bozukluğu olan çocuğunun rutin içerisinde çocuk-anne etkileşimlerinin üzerindeki etkisi, amaçlı iletişim davranışları üzerindeki etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bununla birlikte annenin öğretilen Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerini 3 hafta sonra sürdürebilmesi ve çocuğun kazanılan davranışları gerçekleştirmesine ilişkin izleme oturumlarına ilişkin ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

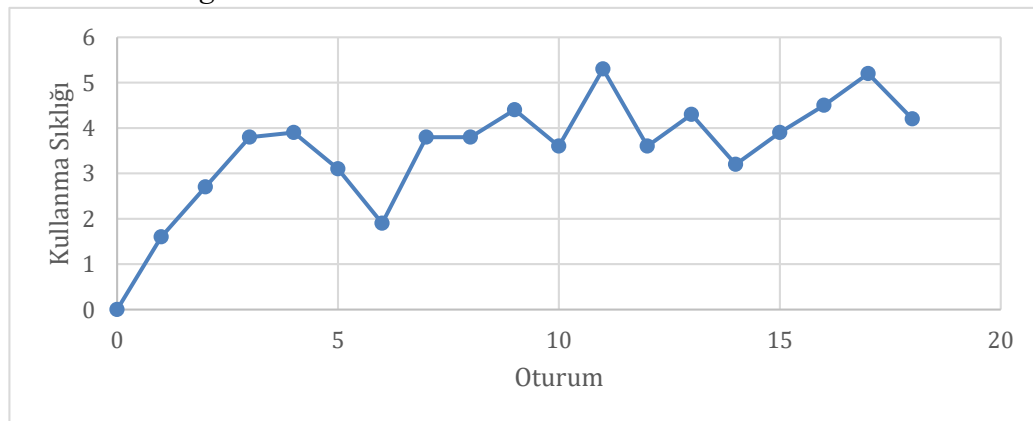
#### 4.1. Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı Bulguları ve Yorumları

Annenin çocuğun liderliğini izleme ve doğal sonuçların sağlanması tekniklerini kullanma sıklığı beş alt teknik olarak belirlenmiş ve incelenmiştir. Bu alt hedefler ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma, dilsel haritalama ve onaylama teknikleridir.

##### 4.1.1. Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı

###### Grafik 1.

*Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı*



Grafik 1’de katılımcı annenin OSB olan çocuğu ile rutinler esnasında kullandığı çocuğun liderliğini izleme ve doğal sonuçların sağlanması tekniklerini kullanma sıklığının oranları görülmektedir.

Çocuğun liderliğini izleme alt basamaklarında olan a) ardıl motor taklit tekniğinin kullanım oranının oturumlar arasında inişler ve çıkışlar gösterdiği görülmektedir. Bunun sebebi oturumlar arasında oluşturulan rutin esnasında çocuğun zaman zaman ilgisinin azalması, kullanılan nesnelere karşı takıntılı davranışlar sergilemesi yatmaktadır. Ayrıca annenin motivasyonun düşük olduğu durumlarda ardıl motor tekniğini kullanma sıklığında düşüşler görülmüştür. Birinci oturumda ardıl motor taklit tekniğinin kullanma oranı (0,9), ikinci oturum (1,1), üçüncü oturum (1,2), dördüncü oturum (0,6), yedinci oturum (1,5) olarak görülmektedir. Annenin etkinliklerde çocuğun dikkatini izlemesi ve yaptığını taklit etmesi çocuğun daha uzun süre sıkılmadan etkinliğe ilgi göstermesine sebep olmuş karşılıklı sıra alma becerinin gelişimine olanak sağlamıştır. Altıncı oturumda çocuğun etkinlikteki kule kalıbına kumu koyup köşelerine sürekli dokunma dürtüsü anne ile sıra alarak oynama olanağını azaltmış bu sebeple annenin motivasyonun düşürmüş olup ardıl motor taklit tekniği kullanımı (0,4) oranı olarak azalmıştır. Son oturumlarda annenin etkinliklerde çocuğunun yaptığını taklit etmesi on beşinci oturum (1,5), on altıncı oturum (1,7), on yedinci oturum (1,7), on sekizinci oturum (2,1) oranında annenin çocuğunu taklit etmesi davranışlarında artış görülmüştür. Annenin ardıl motor taklit tekniğini kullanma sıklığı son uygulama oturumları ile başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları karşılaştırıldığında artış görüldüğü saptanmıştır.

Çocuğun liderliğini izleme tekniğinin diğer bir alt basamağı olan b) ardıl ses taklit uygulama oranı uygulama esnasında oldukça düşük olduğu görülmüştür. Katılımcı çocuğun kanonik gevezeliğinin sınırlılığı ve sözcük üretme becerisinin olmadığı bilinmektedir. Atipik yani kodlanamayan sesletmelerin yoğun olduğu oturumlarda annenin çocuğun ardıl ses taklit tekniğini uygulaması sınırlı olmuştur. Ancak rutin içerisinde annenin uyguladığı teknikler çocuğun amaçlı ses çıkarmasına bile sesletmelerinde çeşitliliğe yol açmıştır. Yedinci oturumda (0,2) oranında annenin ardıl ses taklit tekniği uyguladığı görülmüştür. Çocuğun [aa, am] “açtım” ‘am’ sesine

vurgu yaparak modellemesi ve [ım,ım] sesletmesini kum kutusunun kapağını açarken “açtım” ‘m’ sesine vurgu yaparak modellemesi gerçekleştirmiştir. Yine on yedinci oturumda çocuğun [bam, bam] sesletmelerine karşılık annenin ardıl ses taklit tekniğini uygulama oranı (0,3) olarak görülmüştür. Son oturumda yani on sekizinci oturumda (0,2) oranla ardıl ses taklit tekniğini uyguladığı saptanmıştır. Çocuğun sesletme çeşitliliğine bağlı olarak annenin ardıl ses taklit tekniğini uygulama oranının başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları son uygulama oturumlarında artış göstermiştir.

Çocuğun liderliğini izleme tekniğinin diğer bir alt basamağı olan c) betimleyici konuşma tekniğinin uygulanması Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının uygulama oturumlarının ilkinde (0,4) oranında kullandığı görülmüştür. Annenin çocuğu ile oyun esnasındaki etkileşimlerinde özellikle çocuğun ne yaptığı ile konuşma davranışının az olması dikkat çekicidir. Annenin çocuğunun yaptığını veya çocuğun dikkati anne üzerinde iken annenin ne yaptığını tanımlaması ikinci oturumda (1,2), üçüncü oturumda (1,7) oranında olduğu görülmüştür. Annenin dördüncü oturumda (2,3), beşinci oturumda (1,5) dokuzuncu oturumda (2,6) oranında betimleyici konuşma tekniğini kullandığı görülmüştür. Çocuğun ilgisinin anne ve kendi yaptığı eylemler üzerinde koordineli olarak sürdüğü oturumlarda örneğin annenin kalıba kum koymasına bakması, aynı zamanda kendi kalıbına kum alıp bastırması, annenin “bastırdı, Ömer’ de kum koydu ben de kum koydum” demesi, annenin önündeki kalıptaki kuma bastırdığı esnada çocuğun kalıba doğru eğilip baktığında “bastırdım, bastırdım, bastırdım” diye konuşarak yaptığı eylemi betimlediği görülmektedir. On dördüncü oturumda çocuğun kum oyununa olan ilgisinin azalması nedeniyle taşıt resimlerinin olduğu mıknatıslı oyuncaklar ve parmak boya etkinliği ile gerçekleşmiştir. Özellikle mıknatıslı oyuncaklar ile oyun esnasında etkileşimlerinde mıknatısları oyuncakları atması annenin betimleyici konuşma tekniğini uygulamasında düşüşe sebep olmuş (1,3) oranında betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı gerçekleşmiştir. On beşinci oturumda (1,2), oranında anne betimleyici konuşma tekniğini kullanmıştır. Farklı oyuncak ve etkinliklerle gerçekleştirilen bu iki oturumda annenin çocuğu ile etkileşim kurma yaptıkları ile ilgili konuşma motivasyonun yüksek olduğu görülmüştür. Annenin on altıncı oturumda betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı oranı (2,6), on

yedinci oturum (2,0), on sekizinci oturum (1,8) olarak saptanmıştır. Annenin betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı oranının başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları ile son uygulama oturumları karşılaştırıldığında annenin betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığının oranında artış olduğu saptanmıştır.

Annenin doğal sonuçların sağlanması tekniğinin bir alt basamağı olan d) dilsel haritalama kullanma sıklığı annenin çocuğun iletişim davranışı esnasında ve hemen sonrasında örneğin, çocuğun oyun kalıbına bakarak sonra annenin eline dokunarak oyun kalıbını ters çevirmesini isteme davranışını gerçekleştirdikten sonra “çevirelim”, “çevireyim mi?”, çocuğun kilitli şeffaf kutuya dokunduktan sonra anneye bakması ve annenin eline dokunmasıyla kutudaki bir nesneyi isteme davranışı sonrası “açalım”, “açayım mı?” ya da çocuğun etkinlik esnasında anneye karşı gözlerini kırıştırması sonrasında “evet, çok güzel oynadın”, gibi ifadeler kullanmıştır. Annenin dilsel haritalama kullanma sıklığı birinci oturumda annenin dilsel haritalama kullanma sıklığı oranı birinci oturumda (0,3), ikinci oturumda (0,1), üçüncü oturumda (0,6), altıncı oturumda (0,5), yedinci oturumda (0,8) ve sekizinci oturumda (0,6) olarak görülmektedir. Annenin on altıncı oturumda (0,1), on yedinci oturumda (0,5), on sekizinci oturumda (0,4) oranında dilsel haritalama tekniği kullandığı görülmektedir. Annenin dilsel haritalama tekniğini kullanma oranının başlama oturumu ile son uygulama oturumları karşılaştırıldığında ve özellikle çocuğun amaçlı iletişim davranışları gösterdiği oturumlarda bakıldığında artış olduğu görülmektedir. Son uygulama oturumlarındaki çocuğun oyuna ilgisinin azalması anne ile karşılıklı etkileşimlerinde sınırlılıklar meydana getirmiştir. Çocuğun amaçlı iletişim davranışlarının sıklığının azalmasıyla annenin dilsel haritalama tekniğini uygulamasında düşüşler görülmüştür.

Annenin doğal sonuçların sağlanması tekniğinin diğer bir alt basamağı olan e) onaylama tekniğinin kullanma sıklığı annenin çocuğun yaptığı eylemlerin karşılığında “ayy çok güzel oldu”, “aferin”, coşkulu bir şekilde “evet” gibi onaylama sözcüklerinden başka oyun esnasında çevresel düzenleme tekniği uygulayarak ilgi duyduğu nesnelere kilitli şeffaf kutuya koyup çocuğun o nesnelere talep eden davranışları sergilemesi üzerine nesnelere çocuğa vermesi ile onaylama tekniğini

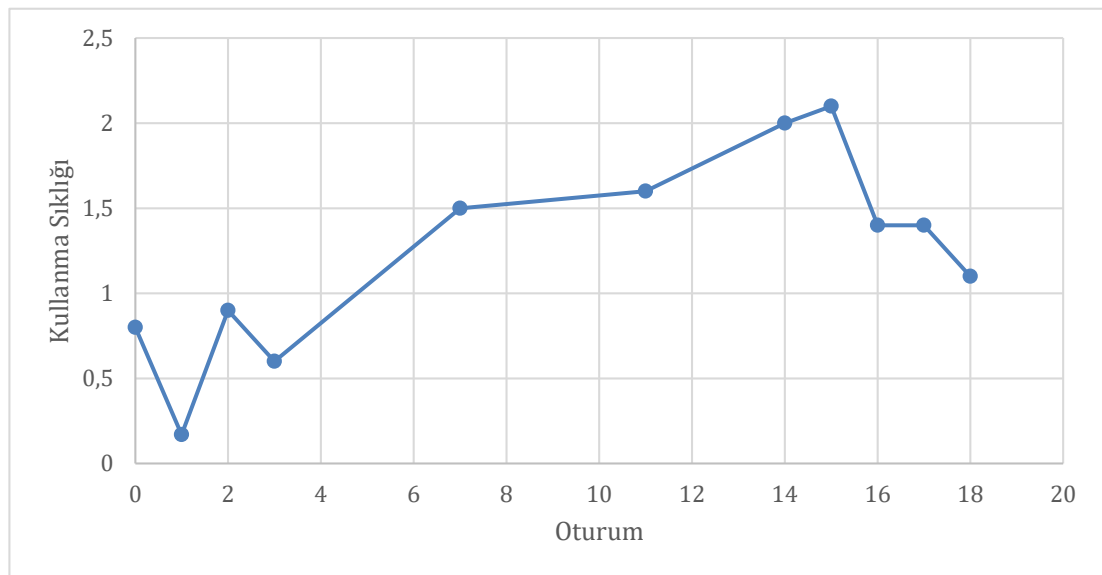
kullanmıştır. Anne onaylama tekniğini kullanma sıklığının oranı ikinci oturumda (0,3), üçüncü oturumda (0,4), dördüncü oturumda (0, 5) olarak görülmektedir. Annenin onaylama tekniğini uygulamadığı birinci ve on birinci oturumlarda görülmektedir. Annenin onaylama tekniğini uygulama sıklığının oranı on üçüncü oturumda (0,4), on dördüncü oturumda (0,4), on yedinci oturumda (0,2), on sekizinci oturumda (0,7) olarak görülmektedir. Annenin onaylama tekniğini kullanma oranında artış saptanmıştır.

Annenin oyun sırasındaki çocukla olan etkileşimlerinde çocuğun liderliğini izleme ve doğal sonuçların sağlanması basamaklarındaki tekniklerin kullanımındaki artışlar çocuğun annesi ile olumlu duygu paylaşması ve tepkiler göstermesiyle sonuçlandığı görülmektedir.

#### 4.1.2. Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı

##### Grafik 2.

*Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı*



Grafik 2’de annenin katılımcı annenin OSB olan çocuğu ile rutinler esnasında kullandığı talep etme ve model olma tekniklerinin kullanma sıklığının oranları görülmektedir. Annenin talep etme ve model olma tekniklerini kullanma sıklığı Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programından sonra ilk oturumdan başlayarak gittikçe yükseldiği görülmektedir. Son uygulama oturumlarında düşüş olduğu görülmüştür.



başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları göre annenin talep etme ve model olma tekniklerini uygulama oranında artış olduğu saptanmıştır.

Annenin talep etme tekniğini kullanma alt basamağında olan a) göz teması kullanma tekniğini birinci, onuncu, on ikinci, on beşinci ve on sekizinci oturumlarda görülmemiştir. Annenin etkinlikler esnasında çocukla göz teması kurmak için gerçekleştirdiği göz teması kullanma tekniğini elindeki nesneyi yüzüne doğru tutarak gerçekleştirmiştir. Örneğin kum oyunu sırasında uçak kalıbını kendi yüzüne tutarak “uçak uçuyor” diyerek [uğğ] sesletmesine model olmuştur. Ayrıca kendi duruşunu çocuğun gözleriyle kesiştirmek için düzenlemiştir. Örneğin çocuk kum oyunu sırasında elindeki kalıp ve kum ile uzun süre başını kaldırmadan oynuyorsa anne başını çocuğun başının hizasına eğerek göz teması kurmaya çalışmıştır. Annenin göz teması kullanma tekniği sıklığının oranı birinci oturumda (0,3), beşinci oturumda (0,1), on birinci oturumda (0,2) ve on yedinci oturumda (0,2) olduğu görülmüştür. Annenin göz teması tekniğini kullanma sıklığı oranında başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları ile son uygulama oturumları karşılaştırıldığında herhangi bir artış görülmemiştir. Verilerdeki artışın görülmemesi çocuğun etkinlik içerisinde nesne ile takıntılı davranışlar sergilemesi ile annenin tekniği uygulamak istememesi olarak düşünülebilir.

Annenin talep etme tekniğini kullanma alt basamağı olan b) zaman erteleme kullanma tekniğini birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, on ikinci, on dördüncü, ve on altıncı oturumlarda görülmemiştir. Beşinci oturumda (0,1), altıncı oturumda (0,1), sekizinci oturumda (0,2), on yedinci oturumda (0,2), on sekizinci oturumda (0,1) oranında kullandığı görülmüştür. Örneğin annenin zaman erteleme tekniğini kullanması kum oyunu esnasında sıra ile kalıba kum koyup bastırırken çocuğun annenin kalıbına uzanması karşısında annenin kalıbı tutması ile gerçekleşmiştir. Annenin zaman erteleme tekniğini kullanma sıklığı bazı oturumlarda hiç görülmemiş olup kullanma tekniğini en fazla sekizinci ve on yedinci oturumda üç defa (0,2) oranında gerçekleştirmiştir.

Annenin talep etme tekniğini kullanma alt basamağı olan c) açık uçlu soru kullanma tekniğini ikinci, dokuzuncu, on birinci, on ikinci, on dördüncü, on beşinci ve on altıncı oturumlarda kullanmadığı görülmüştür. Annenin açık uçlu soru tekniği

kullanma sıklığının oranı birinci oturumda (0,1), dördüncü oturumda (0,3), beşinci oturumda (0,1), altıncı oturumda (0,2), on altıncı oturumda (0,2), on yedinci oturumda (0,4) on sekizinci oturumda (0,1) olarak saptanmıştır. Anne oyun esnasında çevresel düzenleme gerçekleştirerek açık uçlu soru tekniğini uygulamıştır. Örneğin kum oyununa başlarken kum kutusunu açmayarak çocuğun isteme davranışı gerçekleştirmesini sağlayarak “açalım mı, açmamı mı istiyorsun?” soruları yöneltmiştir. Oyun esnasında çocuğun sevdiği kum kalıplarını kilitli şeffaf kutuya koymuş “kalıplar nerde, açayım mı?” sorularını sormuştur.

Annenin çocuğun iletişimini teşvik etmek için özellikle çevresel düzenleme tekniğini kullanması görülmektedir. Annenin oyun ortamında çocuğun ilgilendiği nesnelere kilitli şeffaf kutuya koyarak çocuğun isteme davranışını ortaya çıkardığı saptanmıştır. Açık uçlu soru sorma tekniği özellikle bu tekniği kullanması sonucu ortaya çıkmıştır.

Annenin model olma tekniğini kullanma alt basamağı olan a) jestlere model olma kullanma tekniğini birinci ve dördüncü oturumlarda kullanmadığı görülmüştür. Annenin jestlere model olma kullanma tekniğini altıncı oturumda (0,1), yedinci oturumda (0,3), dokuzuncu oturumda (0,6), on üçüncü oturumda (0,5), on dördüncü oturumda (1,0), on altıncı oturumda (0,9), on yedinci oturumda (0,7), on sekizinci oturumda (0,5) oranında kullandığı görülmüştür. Annenin jestlere model olma tekniğini genellikle bir nesneye veya bir olaya dikkat çekmek için kullandığı görülmüştür. Örneğin kum kutusuna dikkat çekmek için başparmağı ile çocuğa göstermesi, kilitli şeffaf kutuda kalıpların olduğu ve çevresel düzenleme tekniğini uyguladığı zamanlarda “aaa kutunun içindeler, nasıl alacağız şimdi onları” diyerek yine işaret parmağı ile çocuğun dikkatini çekmek için kullanmıştır. Annenin başlama oturumunda jestlere model olma tekniğini kullanma sıklığı oranı (0,6) olarak saptanmıştır. Annenin jestlere model olma tekniğini kullanma sıklığı oranlarında ilk uygulama oturumları ile son uygulama oturumları karşılaştırıldığında artış görülmektedir.

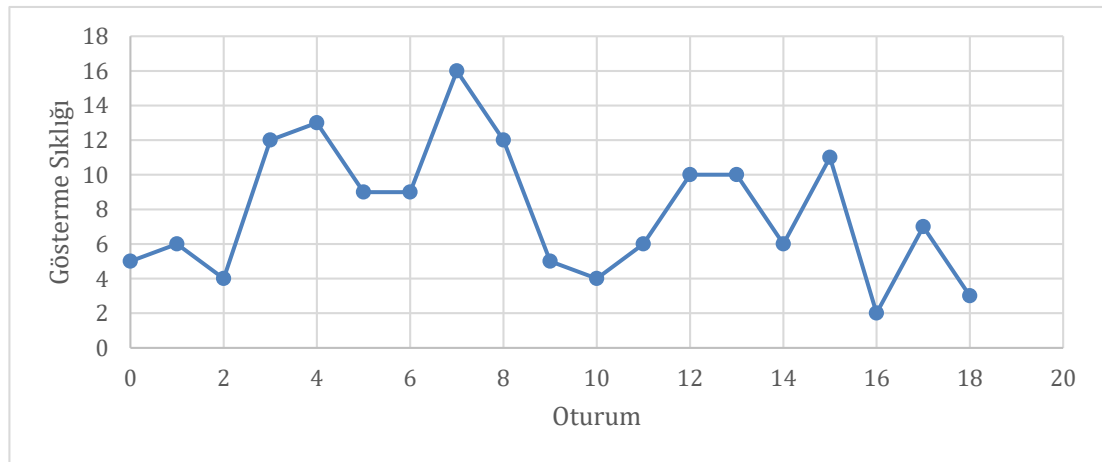
Annenin model olma tekniğini kullanma diğer alt basamağı olan b) seslere model olma kullanma tekniğini kullanma sıklığı oranı uygulama öncesi (0,1) olarak saptanmıştır. Annenin seslere model olma tekniğini kullanma sıklığı, birinci

oturumda (0,2), ikinci oturumda (0,5), üçüncü oturumda (0,4) ve dördüncü oturumda (0,5) oranında seslere model olma tekniği kullanmıştır. On beşinci oturumda (1,9), on altıncı oturumda (0,2), on yedinci oturumda (0,2), on sekizinci oturumda (0,4) oranında seslere model olma tekniği kullandığı görülmüştür. Bu oturumlarda örneğin çocuk ile etkileşimleri esnasında, kum oyununda kalıbı ters çevirirken veya çocuğun önündeki kalıba kum koyarken “hopp” kalıbın üzerine vururken “tak tak tak” diyerek seslere model olmuştur. Mıknatıslı araç oyuncaklarına ilişkin “pembe otobüs düdük”, “uçak uğğ uğğ”, “araba vın vın” diyerek ve sesletmelerle genişleterek seslere model olma tekniğini uygulamıştır. Annenin seslere model olma tekniğini uygulama oranı, başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları ile son uygulama oturumları karşılaştırıldığında artış olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Çocuğun Amaçlı İletişim Davranış Gösterme Sıklığı

##### Grafik 3.

*Çocuğun Amaçlı İletişim Davranış Gösterme Sıklığı*



Grafik 3’ de oyun etkileşimleri esnasında çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gösterdiği sıklığının dağılımı yer almaktadır.

Başlama oturumunda çocuğun kendiliğinden beş defa amaçlı iletişim davranışı sergilediği görülmüştür. Birinci oturumda çocuk katılımcının toplamda altı defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı gerçekleştirdiği görülmüştür. Bir amaçlı iletişim davranışını annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Amaçlı iletişim

davranışlarının iletişim işlevselliklerine bakıldığında iki yorum yapma amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Oturumun ilk saniyelerinde araştırmacının kamera kayıt almasıyla önce araştırmacıya sonra anneye daha sonra tekrar araştırmacıya bakması ve diğer yorum yapma davranışı ise önce elindeki kalıba bakması ve kalıbı ters çevirmesi sonra anneye bakması daha sonra tekrar kalıba bakmasıdır (kalıptaki kum çıkmadı). Diğer bir amaçlı iletişim davranışının iletişim işlevi davranışsal düzenleme olan annenin ters çevirmesini istediği kalıbı öncesinde anneye bakması sonra annenin elinden kalıbı alıp kum koyması ve sonra annenin önüne doğru kalıbı bırakmasıdır. Diğer amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi sosyal etkileşimdir. Örneğin oyun sırasında anneye bakması, ses çıkarması, ellerini birbirine vurup gülmesidir.

İkinci oturumda çocuğun toplamda dört defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevselliklerine bakıldığında iki sosyal etkileşim ve iki davranışsal düzenleme için kullandığı görülmüştür. Davranışsal düzenleme annenin kalıptaki kumu ters çevirerek çıkarması için; annenin elindeki kalıba bakması sonra kalıbı alması, elindeki kalıba bakması ve sonra anneye geri vermesi ile diğer iletişim işlevi ise annenin yüzüne dokunarak hafifçe itmesi ile reddetme davranışı olmuştur. Üçüncü oturumda ise çocuğun kendiliğinden on iki defa amaçlı iletişim davranışı gerçekleştirdiği görülmüştür. İki amaçlı iletişim davranışını annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevselliklerine bakıldığında dört defa davranışsal düzenleme, yedi sosyal etkileşim ve bir yorum yapmak için gerçekleştirdiği saptanmıştır. Davranışsal düzenleme iletişim işlevini özellikle annenin elini tutarak kendi önündeki kalıbına götürmesi veya kalıbı ters çevirmesi için annenin eline dokunması ile isteme davranışını gerçekleştirdiği görülmüştür. Sosyal etkileşim iletişim işlevinde ise anneye bakması tencerenin kapağını kapaması tekrardan anneye bakması ile annenin sessizce çocuğu izlemesi esnasında birkaç kez oluşmuştur. Yorum yapma çocuğun kayıt esnasında önce araştırmacıya bakması sonra anneye bakması tekrar araştırmacıya bakması ile gerçekleşmiştir. Çocuğun bir kere kodlanamayan davranışı söz konusudur.

Araştırmanın dördüncü oturumunda çocuk toplamda on üç defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Beş amaçlı iletişim davranışını annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Üç iletişim davranışı kodlanamamıştır. Amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevselliklerine bakıldığında yedi defa davranışsal düzenleme için kullandığı görülmektedir. Annenin kilitli kutuya koyduğu kapakların koymasıyla (çevresel düzenleme tekniği) çocuğun annenin önündeki kalıba bastırması sonra kilitli kutuya dokunması, daha sonra anneye bakması ve annenin eline dokunup kilitli kutuya doğru götürmesi tekrar kilitli kutuya bakması bu oturumda isteme iletişim işlevinin göze çarpan örneklerinden biri olduğu görülmüştür. Sosyal etkileşim sürdürme davranışlarında ise kalıbın kapağını kapattıktan sonra anneye bakması veya kalıptaki kuma bastırdıktan sonra gözlerini kırıştırarak anneye gülmesi görülmektedir. Araştırmanın beşinci oturumunda çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gösterme sayısı dokuz, annenin yönlendirmesiyle gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranış sayısı 3 olduğu görülmüştür. Amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevselliklerine bakıldığında altı sosyal etkileşim ve üç davranışsal düzenleme iletişim işlevini göstermiştir. Davranışsal düzenleme iletişim işlevini iki kere isteme bir kere reddetme davranışı için sergilemiştir.

Altıncı oturumda çocuğun toplamda dokuz defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranışı göstermiştir. Yedi amaçlı iletişim davranışını annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının tümünün iletişim işlevi davranışsal düzenleme olduğu görülmüştür. İki reddetme davranışı sergilemiştir. Örneğin kilitli kutunun içindeki kapağı istemek amacıyla annenin elini tutarak kutuya getirdikten sonra anneden iletişim talebine yanıt gelmeyince elindeki kumu annenin önüne atmıştır. İsteme davranışını genellikle kendi kalıbını ters çevirmesi için anneye bakması, eline dokunması veya kendi kalıbını vermesi gibi davranışlar içermektedir. Yedinci oturumda çocuğun on altı defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. İki amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi sekiz sosyal etkileşim, altı davranışsal düzenleme, iki defa yorum yapma olduğu görülmüştür. Davranışsal düzenleme iletişim işlevini isteme davranışı olarak göstermiştir. Örneğin annenin

önündeki kalıba bakması, dokunması sonra anneye ters çevirmesi için bakması ya da annenin eline uzanması sonra kilitli kutuya vurması daha sonra anneye bakması gözlenmiştir. Yorum yapma davranışı olarak anne kendi önündeki kalıptaki kumu çıkarmaya çalışırken kendi kalıbındaki kuma bakması sonra anneye bakması tekrar önündeki kalıba bakması kalıbının kum ile dolu olduğunu belirtmesi olarak yorumlanmıştır. Ayrıca annenin kalıptaki kumu çıkması için havada sallarken çocuğun elini uzatması ile kalıbın çocuğun eline gelmesi, elini geri çekmesi ve anneye bakması olarak diğer yorum yapma davranışı olarak görülmüştür. Sosyal etkileşim davranışı örneğin anneye bakması, oyun kalıbına bakması ellerini kaldırarak gülmesi olarak görülmektedir.

Araştırmanın sekizinci oturumunda çocuğun on iki defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. İki amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi, beş sosyal etkileşim, beş davranışsal düzenleme, bir defa yorum yapmak için göstermiştir. Ayrıca bir iletişim davranışı kodlanamamıştır. Davranışsal düzenleme iletişim işlevini isteme davranışı olarak göstermiştir. Yorum yapma davranışı boş kum kutusunun içine bakması, sonra anneye dolu kalıbı boşaltması için vermesi, anneye bakması olarak gözlenmiştir. Dokuzuncu oturumda çocuğun beş defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Çocuğun üç amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi, üç sosyal etkileşim, iki davranışsal düzenleme (isteme), için göstermiştir. Araştırmanın onuncu oturumunda çocuğun dört defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Üç amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi, üç sosyal etkileşim, bir davranışsal düzenleme yapmak için göstermiştir.

On birinci oturumda çocuğun altı defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. İki amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının

iletişim işlevi, dört sosyal etkileşim, iki davranışsal düzenleme için göstermiştir. Sosyal etkileşim iletişi işlevi örneğin anne oyun kalıbına kum koyarken bakar, anneye bakar ve gülmeye başlar veya oyun kalıbını elinde tutması, ters çevirmesi, kalıba vurması ve anneye bakması davranışlarını sergilemesiyle gerçekleşmiştir. On ikinci oturumda çocuğun on defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Üç amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi, yedi davranışsal düzenleme, iki sosyal etkileşim, bir yorum yapma davranışı için sergilemiştir. Davranışsal düzenleme iletişim işlevini tümünü reddetme davranışı için gerçekleştirmiştir. Anneyi sırtından itme, oyun kalıplarını atma gibi davranışlarını gerçekleştirmiştir. Yorum yapma, kalıbı kuma bastırması, kuma bakması sonra anneye bakması balık kalıbını çıkaramadığı için anne ile iletişime geçmesi olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın on üçüncü oturumunda çocuğun on defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Altı amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi, üç davranışsal düzenleme, üç sosyal etkileşim, dört yorum yapma davranışı için sergilemiştir. Davranışsal düzenleme iletişim işlevinin tümünü reddetme davranışı için gerçekleştirmiştir. Yorum yapma iletişim işlevini ellerindeki kumu temizlemek için ellerini birbirine sürtmesi ve anneye bakması, anne kendi önündeki kuma bastırırken anneye bakması, sonra yere bakar eliyle gel gel işareti yapması kum koyacak kalıbın olmadığına işaret ettiği şekilde yorumlanmıştır. On dördüncü oturumda çocuğun altı defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. On dördüncü oturumda çocuğun altı defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Beş amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevinin tamamı davranışsal düzenleme (reddetme) davranışı için sergilemiştir.

Araştırmanın on beşinci oturumunda çocuğun on bir defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. İki amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı

iletişim davranışlarının iletişim işlevi, bir davranışsal düzenleme, on sosyal etkileşim, davranışı için sergilemiştir. On altıncı oturumda çocuğun iki defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi yorum yapma davranışı için gerçekleştirdiği görülmüştür. Üst kattan gelen elektrik süpürgesi sesine karşın sesin geldiği yöne bakması sonra anneye bakması davranışını sergilemiştir.

Araştırmanın on yedinci oturumunda çocuğun yedi defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Bir amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevinin tamamı davranışsal düzenleme, beş isteme, iki reddetme davranışı için sergilemiştir. Annenin elini tutması, oyun kalıbı vermesi ve ses çıkarması ile anneden oyun kalıbını ters çevirip çıkarmasını isteme, annenin önüne oyun kalıbı koyması sonra sandalyede yan dönmesi oyuna devam etmek istemediğini belirtmek için reddetme davranışını göstermektedir.

On sekizinci oturumda çocuğun üç defa kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gerçekleştirdiği görülmüştür. Sekiz amaçlı iletişim davranışının annenin yönlendirmesi sonucu göstermiştir. Kendiliğinden gerçekleştirdiği amaçlı iletişim davranışlarının iletişim işlevi bir davranışsal düzenleme, iki sosyal etkileşim için sergilediği görülmüştür. sandalyede yan dönmesi oyuna devam etmek istemediğini belirtmek için reddetme davranışını göstermektedir.

Çocuğun amaçlı iletişim davranışı, uygulama öncesi oturum ile uygulama oturumları karşılaştırıldığında göz teması sıklığında ve eliyle annenin eline dokunma, annenin elini istediği nesnenin üzerine götürme davranışında kazanımlar olduğu görülmektedir. Çocuğun oyuna ilgi duyduğu zamanlarda sık sık sosyal etkileşim iletişim işlevini gülererek, anneye bakarak gösterdiği görülmüştür. Ayrıca çocuğun atipik sesletmelerindeki azalma ile kanonik sesletmelerinde çeşitliğin artması görülmüş, el sallama, elini gel gel yapma gibi geleneksel jestleri amaçlı iletişim davranışlarında göstermese bile sergilediği saptanmıştır. Çocuğun uygulama oturumlarındaki kendiliğinden amaçlı iletişim davranış sıklığındaki inişler rutinler esnasında nesnelere karşı takıntılı davranışlar sergilemesi ile ilgisinin azalmasına bağlı olarak düşünülebilir. Bu durumun annenin zaman zaman motivasyonunun



düşmesi ile Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerini kullanma sıklığında düşüşlere sebep olduğu olarak yorumlanabilir.

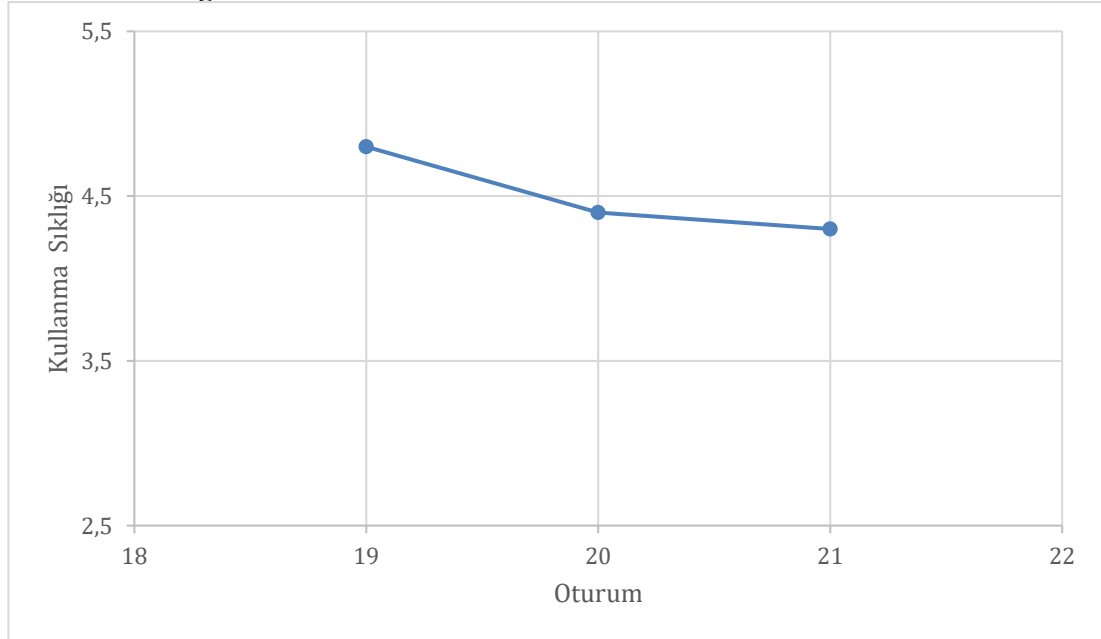
### 3.2. İzleme Verileri Bulguları ve Yorumları

Anneye öğretilen Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerinden çocuğun liderliğini izleme tekniği (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma), doğal sonuçların sağlanması tekniği (dilsel haritalama, onaylama), talep etme tekniği (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma tekniğini (seslere model olma, jestlere model olma) kullanması ve sürdürebildiğini belirlemek için uygulama oturumlarından yirmi gün sonra ardarda 10 dakikalık izleme verileri toplanmıştır.

#### 4.3.1. Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal Sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı

##### Grafik 4.

*Annenin Çocuğun Liderliğini İzleme ve Doğal sonuçların Sağlanması Tekniklerini Kullanma Sıklığı*



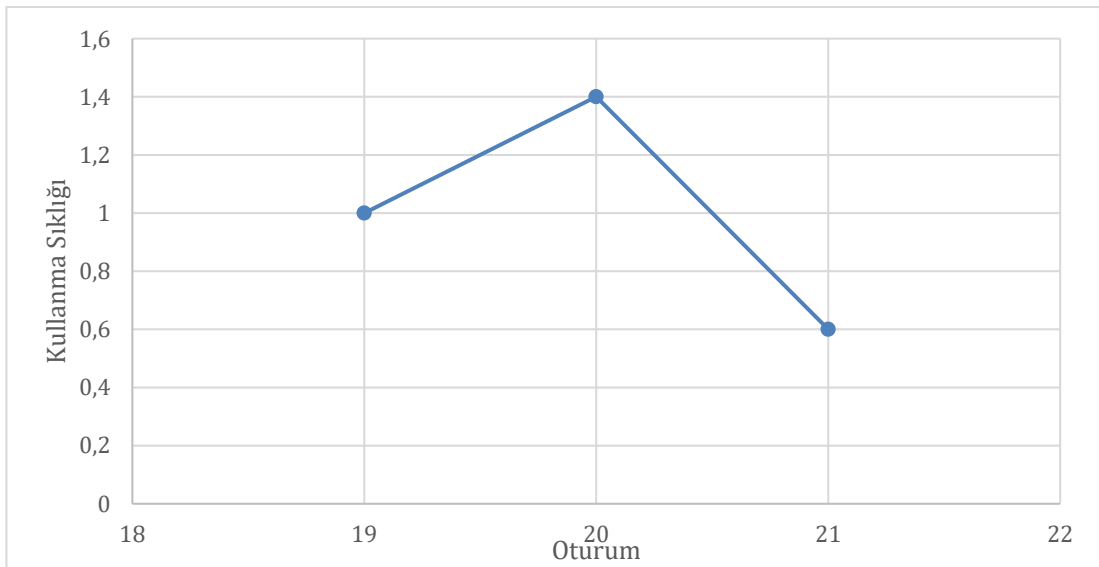
Grafik 4' de annenin çocuğun liderliğini izleme tekniği (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma) ve doğal sonuçların sağlanması tekniğini (dilsel haritalama, onaylama) kullanmasına ilişkin izleme verileri görülmektedir. Annenin çocuğun liderliğini izleme tekniği ve doğal sonuçların sağlanması tekniğini kullanma oranı (4,8), (4,4), (4,3) olarak karşımıza çıkmaktadır. İzleme oturumlarında elde

edilen veriler uygulama oturumlarındaki veriler ile karşılaştırıldığında annenin çocuğun liderliğini izleme tekniği (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma) ve doğal sonuçların sağlanması tekniğini (dilsel haritalama, onaylama) benzer oranlarda uyguladığı görülmektedir.

#### 4.3.2. Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı

##### Grafik 5.

*Annenin Talep Etme ve Model Olma Tekniklerini Kullanma Sıklığı*

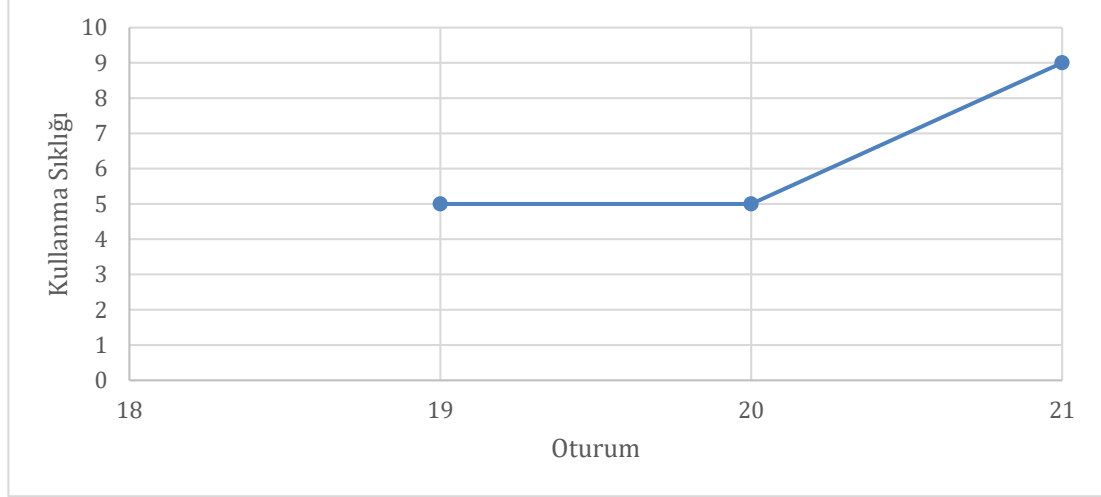


Grafik 5'te annenin talep etme tekniği (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma tekniğini (seslere model olma, jestlere model olma) kullanmasına ilişkin izleme verileri görülmektedir. Annenin talep etme tekniği ve model olma tekniğini kullanma oranı (1), (1,4), (0,6) olarak görülmektedir. İzleme oturumlarındaki annenin talep etme ve model olma tekniğini kullanma oranı belirli bir ivme ile düşüş göstermesi yine uygulama oturumlarındaki veriler ile benzerlik taşımaktadır.

### 4.3.3. Çocuğun Amaçlı İletişim Davranış Kullanma Sıklığı

**Grafik 6.**

*Çocuğun Amaçlı İletişim Davranış Kullanma Sıklığı*



Grafik 6’da çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışlarının izleme oturumlarındaki veriler görülmektedir. Çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gösterme sıklığı (5), (5), (9) olarak saptanmıştır. İzleme oturumlarından elde edilen bulgulara istinaden başlama ve son uygulama oturumlarındaki çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranış gösterme sıklığında çok fazla bir artış görülmemiştir.

### 4.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

Uygulama oturumlarının sonunda Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programına katılan anneden görüş alınarak araştırmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir. Anne, SÖMÖ tekniklerinden çocuğun liderliğini izleme, doğal sonuçların sağlanması, talep etme, model olma tekniklerini öğretmeye yönelik verilen Yanıtlayıcılık Eğitimine katıldığı için memnun olduğunu ve başka ebeveynlere önerebileceğini belirtmiştir. Anne almış olduğu Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ’ nün öğrenebildiğini ve farklı ortamlarda çocuğun sözel olmayan iletişim davranışlarını ortaya çıkarması için uygulayabileceğini belirtmiştir. Anne uyguladığı Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ’ nün çocuğunun sözel olmayan iletişim davranışlarına yönelik gereksinimlerini karşıladığını ifade etmiştir.

Anne bu çalışmanın çocuğu ile etkileşimini olumlu yönde etkilediğini, çocuğu ile birlikte oyun oynama süresinin arttığını, etkinlik yapmalarına katkısı olduğunu ve çocuğun ne yaptığıyla ilgili daha fazla konuşmaya başladığını ifade etmiştir.

“Önceden Ömer ile çok fazla oyun oynamazdık. Ona bir şey öğreteceğimi anlardı ve başka odaya kaçardı. Şimdi ise onun ilgi duyduğu oyuncaklar ile oynadığımız zaman daha fazla karşılıklı etkileşim kurabiliyoruz. Onun yaptığını taklit ettiğim zamanlarda daha fazla etkinlikte kalabiliyorum.” Anne, Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ’ nün memnun edici yönleri hakkında çocuğu ile nasıl iletişim kuracağını öğretmesi hakkında katkı sağladığını bildirmiştir. “Çok fazla Ömer ile konuşmazdım çünkü o çok ilgisiz görünürdü. Şimdi ise Ömer’ in yaptıklarını takip ediyorum. Benden bir şeyler isterken onunla konuşarak istediği şeyi veriyorum.” Ayrıca anne çalışmanın memnun olmadığı yönünün bulunmadığını belirtmiştir.

## BÖLÜM V

### Tartışma

Bu araştırma, bir annenin bir annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi- SÖMÖ tekniklerini kullanarak otizmlili olan çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarının sıklığını arttırmada etkili olup olmadığı, öğretim bittikten sonra annenin öğrendiği becerileri sürdürüp sürdürmediği, çocuğun amaçlı iletişim davranış sıklığının hedeflenen düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini incelemiştir.

Araştırmanın bulguları; araştırmaya katılan annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ' nün çocuğun liderliğini izleme alt basamaklarından ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma tekniklerini öğrenmede etkili olduğunu ve bu becerileri uygulama oturumları sona erdikten yirmi gün sonra da sürdürdüğünü göstermiştir. Araştırmanın bulguları annenin ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma tekniklerini başlama oturumunda daha fazla yönergeler vererek bu teknikleri hiç kullanmadığı ve uygulama oturumlarının başlarında az sıklıkla kullandığını göstermektedir. Bu oturumlarda annenin çocuk ile etkileşimleri esnasında çocuğun sözel olmayan iletişim becerilerini ortaya çıkaracak düzenlemeler yapmakta zorlandığı, çocuğu ile betimleyici konuşmak yerine izlemesi, çocuğun ilgisini oyuna çekmekte güçlük yaşadığı görülmektedir. Araştırmanın bazı uygulama oturumlarında annenin etkileşim esnasında sıkıldığını belirtmesi, coşkulu bir şekilde konuşmaması ile dönem dönem betimleyici konuşma ve çocuğun sözel olmayan iletişimine yanıt vermede dolayısıyla dilsel haritalama tekniğini kullanmada düşüşler yaşanmıştır. Bu durum Yoder vd. (1998) ve Turnbull ve Turnbull, (1997) araştırmalarındaki annelerin dahil edildiği müdahale programının etkililiğini kendilerine olan inançları, teknikleri öğrenmedeki yetenek ve isteklerine bağlı olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Yine araştırmanın bazı uygulama oturumlarında OSB olan çocuğun rutinin bir parçası olan nesneyi gözlerinin önünde tutarak, evirip-çevirerek incelemesi gibi duyuşal özelliği ile ilgilenme davranışının arttığı durumlarda sıra alma davranışlarını yüksek ölçüde kesintiye uğrattığı görülmektedir. Araştırmanın bazı uygulama oturumlarında görülen bu durum

anneninin OSB olan çocuğunun oyun esnasında nesnelere alışılmadık bir biçimde oynarken senaryolu veya sembolik oyun oynamaya yöneltmek istemesi sonucu çocuğun sıkılması ve iletişim davranışlarını kesintiye uğrattığı saptanmıştır. Bu durum, Iverson ve Wozniak, (2016)' un belirttiği gibi annenin özellikle OSB olan çocuğunun dikkat odağını takip ederek oyunu modelleme yerine yeniden yönlendirmesinin sık kullanımına yol açmaktadır.

Yapılan araştırmanın bulguları, annenin çocuğun liderliğini izleme tekniklerini öğrenmesi ve uygulaması ile çocuğun yaptığı taklit etme davranışı, çocuğun sıra alma davranışını arttırdığı ve etkinlikte daha uzun süre geçirdiği saptanmıştır. Ayrıca annenin çocuğun yaptığı taklit etme davranışı çocuğun nesne ile gerçekleştirilen bir rutine katılımının oluşmasına olanak sağladığı görülmektedir. Yine annenin ardıl motor taklit tekniğini kullanması sonucunda OSB olan çocuğunun bakışlarını hem kendi hem de annenin yaptığı eylemlere odaklandığı saptanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen bu sonuç, Bruner ve Sherwood, (1983) çalışmalarında belirttikleri, bir nesneye yönelik paylaşılan dikkat bölümlerinin iskeletini oluşturmasını, sürdürmesini ve amaçlı iletişim davranışları gerçekleştirmesi için fırsatlar sunmaktadır fikrini desteklemektedir.

Araştırmanın OSB olan çocuk katılımcının kanonik gevezeliğin sınırlı olması ve sözcük üretme becerisini göstermediği için araştırmanın bulguları, annenin ardıl ses taklit tekniğini kullanma sınırlı olarak gerçekleştirdiğini göstermektedir. Annenin betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı başlama ve ilk uygulama oturumları ile son uygulama oturumlarına bakıldığında artış olduğu saptanmıştır. Araştırmanın uygulama öncesi ve uygulama oturumlarının başlarında çocuğun sadece atipik sesletme yani kodlanabilir sesletme sıklığı üretimi hiç yok iken son uygulama oturumlarında ünsüz ile başlayan sesletmelerinde çeşitliliğin artması ve ünlü seslerle birleştirdiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna istinaden ebeveynlerin gün içerisinde çocuğun ilgisini çeken olaylar hakkında ya da aktif bir şekilde nesnelere meşgul oldukları sürelerde betimleyici konuşması OSB olan çocukların ilerideki dönemlerindeki sesletme çeşitliliğinin artmasını ve sesleri birleştirmesini öngörmüştür.

Araştırmanın elde edilen bulgularına göre doğal sonuçların sağlanması tekniğinin alt basamağı olan anne dilsel haritalama kullanma tekniğini kullanma sıklığı hedeflenen ölçüde gerçekleştirmediği görülmüştür. Annenin dilsel haritalama kullanma tekniğini kullanma sıklığındaki düşüşler OSB olan çocuğun oyuna ilgisinin azalması, nesnelerin duyuşal özellikleriyle aşırı ilgilenmesi nedeniyle karşılıklı etkileşimlerinin kesintiye uğramasına bağlanabilir. Araştırmanın annenin dilsel haritalama kullanma tekniğini kullanma sıklığına ilişkin bulgular, Yoder ve Warren, (1999a)'nın karşılıklı etkileşim yaklaşımında çocuk ne kadar amaçlı iletişim davranışı sergilerse anne daha fazla yanıt verecek böylelikle karşılıklı olarak etkileşim davranışlarının artacağı yönünde olacağı sonucuna paralellik göstermektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada annenin çocuğı yönlendirmesinin önemli olduğu ancak bir eğitimci gibi çok fazla talep etme ve ipucu kullanmamasına önem verilmiştir (Warren, & diğ., 2006). Yapılan araştırma annenin talep etme tekniğini kullanma ve model olma tekniğini kullanma bulgularına bakıldığında başlama oturumu ve ilk uygulama oturumları ile son uygulama oturumları karşılaştırıldığında artış olduğu görülmektedir. Oyun sırasında annenin talep etme tekniklerini kullanması çocuğun takıntılı bir şekilde nesne ile ilgilenmesini değiştirmek için kullanmış, çocuğun jest üretimi, göz kontağı kurma ve iletişim işlevini gerçekleştirmesinde olumlu bir etki sağladığı gözlemlenmiştir. Annenin hem betimleyici konuşması hem de takip eden talep etme davranışları kabul edilebilirken sadece talep etme veya yönergeler vermesi çocuğun sıkılması, oyuna ilgisinin azalması ve kendiliğinden iletişim kurma davranışlarını sergilememesi ile sonuçlandığı görülmüştür. Bu durum, Yoder ve Warren (1998), çalışmasında yönlendirici annelerin çocukları ile çocuğun iletişim taleplerine uygun veren annelerin çocuklarının karşılaştırmalarında uygun yanıt veren annelerin çocuklarının yüksek oranda kendiliğinden başlatılan net iletişim davranışları gerçekleştirdikleri sonucu ile örtüşmektedir. Annenin oyun ortamında çevresel düzenleme ile açık uçlu soru sorma tekniğini kullanması çocuğun iletişimini arttırdığı görülmüştür. Bu durum McCathren, (2010) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir annenin SÖMÖ tekniklerini 12 aylık kızını ile oyun esnasında uygularken oyuncak kutularının

kapaklarını kapalı tutarak çevresel düzenleme ile çocuğun iletişimini teşvik etmek için kullanması bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın çocuğun kendiliğinden amaçlı iletişim davranışları gösterme sıklığı bulgularına bakıldığında uygulama oturumları süresince hafif yukarı ve aşağı eğilim değişken veriler sergilediği görülmüştür. Uygulama öncesi anne ile gerçekleştirilen görüşme raporuna göre çocuğunun genellikle sadece yiyecek veya nesne istemek için nadiren iletişim kurduğunu ve sosyal rutinlerde sıra alma davranışı göstermediğini belirtmiştir. Uygulama oturumlarında çocuğun dakika başına gerçekleştirilen amaçlı iletişim davranışlar sergileme sıklığına bakıldığında hedeflenen düzeye ulaşılmadığı saptanmıştır. Çocuğun gösterdiği amaçlı iletişim bileşenlerinden en fazla göz teması ve jest kullanımı görülmektedir. Amaçlı iletişime yönelik sesletme becerisinde herhangi bir gelişme olmadığı saptanmıştır. Özellikle iletişim işlevi özelliği taşıyan isteme davranışı için göz teması ve jest kullanma kombinasyonunu gerçekleştirdiği görülmüştür. Yorum yapma iletişim işlevini de bazı oturumlarda gerçekleştirdiği saptanmıştır. En fazla iletişim işlevini sosyal etkileşim davranışlarında göstermiştir.

Çocuğun nesnelere duyuşsal özelliği ile ilgilenme (sürekli masa köşelerine dokunma isteği), rutine dahil olan nesnelere uzun süre bakarak evirip çevirme gibi kalıplaşmış davranış özellikleri sosyal rutinlerin akışını bozduğu görülmüştür. Bu durum, Sherer ve Schreibman, (2006) yapmış oldukları çalışmalarında oyuncak ile oynayan çocukların müdahale yöntemlerine yanıt verme oranlarının, yüksek derecede kaçınma davranışları veya sözel olmayan uyarılara sahip çocukların müdahaleye yanıt verme oranlarına göre daha yüksek olduğu bulgularıyla örtüşmektedir. Annenin çocuğun bu davranışları gösterdiği günlerde çocuğun liderliğini izleme ve çocuğu sosyal etkileşime dahil etmekte zorlandığı tespit edilmiştir. Ek olarak çocuğun uygulama oturumlarından önce belirlenen sosyal rutinler içerisine yerleştiren kinetik kum ve ilgili nesnelere karşı ilgisinin azalmasına istinaden uygulamaya parmak boya ve mıknatıslı taşıtlar dahil edilmiştir. Araştırmacı, anne-çocuk etkileşim oturumlarından önce müdahaleye dahil edilen nesnelere SÖMÖ tekniklerini uyguladıktan sonra anne ile uygulama oturumlarına geçilmiştir. Ancak annenin betimleyici konuşma tekniğini çok fazla kullandığı bu



oturumlarda çocuğun sosyal rutine dahil olması zorlaşmış ve amaçlı iletişim davranışlarında belirli derecede azalmalar görülmüştür. OSB olan çocuğun değişime karşı direnç göstermesine yönelik bu bulgular Franco, (2006) yapmış olduğu SÖMÖ' nün OSB olan çocuklarla amaçlı iletişim davranışlarını arttırmadaki etkililiğini incelediği çalışmasındaki bulgular ile paralellik göstermektedir.

Çocuğun amaçlı iletişim davranış gösterme sıklığı başlama oturumu ile uygulama oturumları ve izleme oturumlarının ortalaması karşılaştırıldığında hedeflenen ölçüde bir gelişme sağlanamadığı görülmüştür. Ancak çocuğun atipik sesletmelerindeki azalma ile kanonik sesletmelerinde çeşitliğin artması görülmüş olup el sallama, elini gel gel yapma gibi geleneksel jestleri amaçlı iletişim davranışlarında göstermese bile sergilediği saptanmıştır. Alanyazında SÖMÖ ve Yanıtlayıcılık Eğitimi ile yapılan çalışmalar yüksek düzeyde duyarlılık gösteren annelerin çocuklarının söz öncesi iletişim becerilerinin önemli derecede kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir (Yoder & Warren, 1998; 1999; 2001). Bu araştırmada Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ' nün çocuk üzerindeki etkisinin az olması daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda OSB' den farklı yetersizliklere sahip olan katılımcılar ve yaşlarının (2-3 yaş) daha az olması, örneklemin geniş tutulması, uygulama süreçlerinin daha uzun olması (6-12 ay) ile bağlantılı olduğu düşünülebilir.

## **BÖLÜM VI**

### **Sonuç ve Öneriler**

#### **6.1. Sonuç**

Araştırmanın bulguları sonucunda Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ tekniklerinden çocuğun liderliğini izleme (ardıl motor taklit, ardıl ses taklit, betimleyici konuşma), doğal sonuçların sağlanması (dilsel haritalama, onaylama), talep etme (göz teması, zaman erteleme, açık uçlu soru) ve model olma (seslere model olma, jestlere model olma) tekniklerini bir anneye öğretmeye yönelik hazırlanan Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ'nün otizmli olan çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarında artmasındaki etkisini incelendiği bu çalışmada annenin doğal sonuçların sağlanması tekniklerinin alt basamağı olan dilsel haritalama tekniğini başlama ve ilk uygulama oturumlarına göre artış göstermiş fakat hedeflenenin altında kullandığı görülmüş olup diğer teknikleri doğru olarak uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun amaçlı iletişim davranışlarının sıklığı, uygulama oturumlarında belirli bir artış göstermiş fakat uygulama oturumlarının sonlarında ilk oturuma göre herhangi bir artış görülmemiştir. Araştırmanın bulguları ışığında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan birincisi araştırmanın tek katılımcı çift anne ve çocuk ile gerçekleştirilmiş olmasıdır. İkinci olarak annenin farklı ortamlarda öğrendiği teknikleri uygulama ve çocuğun amaçlı iletişim davranışlarına ilişkin genellemesinin yapılmamış olmasıdır. Bu sınırlılıklar doğrultusunda ileride yapılacak araştırmalara ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir.

#### **6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Alanyazın incelendiğinde Türkiye' de OSB olan çocuklar ve ebeveynleriyle Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak;

1. Bu araştırmanın birden fazla Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleşmesi,
2. Bu araştırmanın farklı yaş grubu Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk ve ebeveynleri ile farklı araştırmacılar tarafından tekrarlanması,

3. Bu araştırmanın uzun süreli periyodlarla çalışılması,
4. Bu araştırmanın Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların otizm şiddetine göre bireysel farklılıkların araştırma öncesi profillerinin çıkarılması ve annelerin Yanıtlayıcılık Eğitimine ilişkin istek, teknikleri öğrenmedeki yeteneklerine bağlı ölçeklerin geliştirilmesi,
5. Yanıtlayıcılık Eğitimi-SÖMÖ programının ebeveynlere küçük grup eğitimi şeklinde uygulanması ile daha çok ebeveyne ulaşım daha fazla katılımcı ile programın etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Adamson, L. B., & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects and language. A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Ed.), *Transitions in prelinguistic communication* (15-38). Baltimore: Brookes.
- Alberto, P. A. & Troutman, A.C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. (3rd edition) New York: Macmillian Publishing Company.
- Alpert, C., & Kaiser, A. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16, 31-52.  
<https://doi.org/10.1177/105381519201600104>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*. Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- Armutçu Aslan., O. (2017). BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Söz Öncesi Dönem Milieu Öğretim Yöntemi'ni Uygulamalarında ve Down Sendromlu Çocukların Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin Belirlenmesi. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A.& Charman, T. (1996). Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *British Journal of Psychiatry*, 168(2), 158-63. <https://doi.org/10.1192/bjp.168.2.158>
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York, NY: Academic.
- Bigelow, A.E., Maclean, K.& Proctor J. (2004). The role of joint attention in the development of infant's play with object. *Developmental Science* 7(5), 518-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00375.x>

- Brady, N. C., & Bashinski, S. M. (2008). Increasing Communication in Children With Concurrent Vision and Hearing Loss. *Res Pract Persons Severe Disabl*, 33(1-2), 59-70. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.59>
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication* 1, 155–178.
- Carpenter, R., Mastergeorge, A., & Coggins, T. (1983). The acquisition of communicative intentions in infants eight to fifteen months of age. *Language and Speech*, 26, 101-116. <https://doi.org/10.1177/002383098302600201>
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- 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, 91–106. <https://doi.org/10.1023/A:1014836521114>
- 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.
- 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), 265-85. <https://doi.org/10.1080/136820310000104830>
- Chapman, R.S. (2003). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 33-54. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00548>
- Clifford, S.M., Dissanayake, C. (2008). The Early Development of Joint Attention in Infants with Autistic Disorder Using Home Video Observations and Parental

Interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 791–805.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-007-0444-7>

Colgan, Siobhan E.; Lanter, Elizabeth; McComish, Cara; Watson, Linda R.; Crais, Elizabeth R.; Baranek, Grace T. (2006). *Analysis of Social Interaction Gestures in Infants with Autism*. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307–319. <https://doi.org/10.1080/09297040600701360>

Crais, E., Douglas, D., & Campbell, C. (2004). The intersection of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 678–694. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/052\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/052))

Crais, E.R., Watson, L.R., & Baranek, G.T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *Am J Speech Lang Pathol*, 18 (1), 95-108. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/07-0041\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0041))

Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3

Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Anormal Child Psychology*, 12(2), 209-225.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., et al. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125, 17–23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>

Dawson, G., Jones, E. J., Merkle, K., Venema, K., Lowy, R., Faja, S., et al. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Journal of the Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 51, 1550–1559. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.018>

Delprato, D.J. (2001). Comparisons of Discrete-Trial and Normalized Behavioral Language Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 315–325. <https://doi.org/10.1023/A:1010747303957>

- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Sokol, S. & Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 526–547. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/039\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/039))
- Franco, J. H. (2008). *Teaching prelinguistic communication skills to school age children with autism*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Franco, J. H., Davis, B. L. & Davis, J. L. (2013). Increasing social interaction using prelinguistic milieu teaching with nonverbal school-age children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(3),489–502. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/10-0103\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/10-0103))
- Gazdag, G., & Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal of Early Intervention*, 23(1), 24–35. <https://doi.org/10.1177/10538151000230010701>
- Girolametto, L., Greenberg, J., & Manolson, A. (1986). Developing dialogue skills: The Hanen Early Language Parent Program. *Seminars in Speech and Language*, 7, 367-382.
- Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech & Hearing Research*, 39, 1274–1283. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1274>
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (1998). *The child with special needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Goldberg, W.A., Jarvis, K.L., Osann, K., Lauthere, T.M., Straub, C., Thomas, E., Filipek, P.&Spence, M.A. (2005). Brief report: early social communication behaviors in the younger siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 657-64. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0009-6>

- Goldstein, M.H., Schwade, J.A. & Bornstein, M.H. (2009). The value of vocalizing: Five-month-old infants associate their own noncry vocalizations with responses from caregivers. *Child Development*, 80(3), 636-644. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01287.x>
- Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2010). From birds to words: Perception of structure in social interactions guides vocal development and language learning. In M. S. Blumberg, J. H. Freeman, & S. R. Robinson (Eds.), *Oxford handbook of developmental behavioral neuroscience* (pp. 708–729). Oxford University Press.
- Güçlü, İ. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Birinci Baskı). Nobel Yayınevi.
- Güven, D. & Diken, H.İ. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Sosyal Beceri Öğretim Müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 19-38.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109>
- Ingersoll, B., R. (2010). Teaching Social Communication A Comparison of Naturalistic Behavioral and Development, Social Pragmatic Approaches for Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/1098300709334797>
- Ingersoll, B., Schreibman, L. (2006). Teaching Reciprocal Imitation Skills to Young Children with Autism Using a Naturalistic Behavioral Approach: Effects on Language, Pretend Play, and Joint Attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y>
- Ingersoll, B. (2010). Brief Report: Pilot Randomized Controlled Trial of Reciprocal Imitation Training for Teaching Elicited and Spontaneous Imitation to Children



- with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1154–1160. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0966-2>
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013a). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism-International Journal of Research and Practice*, 17, 434–448. <https://doi.org/10.1177/1362361311427155>
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013b). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2943–2952. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9>
- Ingersoll B., Meyer K., Bonter N.& Jelinek S. (2012). A comparison of developmental social-pragmatic and naturalistic behavioral interventions on language use and social engagement in children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(5), 1301-13. <https://doi.org/10.1044/1092-4388>
- Iverson, J. M. & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. A. M. Wetherby, S. E. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* içinde (59-86). Baltimore, MD: Brookes.
- Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and in autism spectrum disorder. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady, & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* içinde (pp. 51–72). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2_4)
- Kaale, A., Fagerland, M. W., Martinsen, E. W., & Smith, L. (2014). Preschool-based social communication treatment for children with autism: 12-month follow-up of a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53, 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.019>

- Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*, 97–105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x>
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *76*, 125–137. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125>
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. N., & Jahromi, L. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *76*, 125–137. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125>
- Kasari, C., Gulsrud, A., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 1045–1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., & al. (2014a). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *53*, 635–646. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019>
- Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., et al. (2014b). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism: An RCT. *Pediatrics*, *134*, e72–e79. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3229>

- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren & J. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9–47). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development, 11*, 423–446.
- Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech and Hearing Research, 37*, 1320–1340. <https://doi.org/10.1044/jshr.3706.1320>
- Koegel, R. L., O'Dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of ASD & Developmental Disorders, 17*, 187–200. <https://doi.org/10.1007/BF01495055>.
- Landa, R. J., Holman, K. C., O'Neill, A. H., & Stuart, E. A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*, 13–21. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02288.x>
- Landa, R., & Kalb, L. (2012). Long-term outcomes of toddlers with autism spectrum disorders exposed to short-term intervention. *Supplement to the Journal Pediatrics, 130*(Suppl 2), S186–S190. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0900Q>
- Landry, S. H., & Loveland, K. A. (1988). Communication behaviors in autism and developmental language delay. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 29*(5), 621–634. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1988.tb01884.x>
- Landry, R., & Bryson, S.E. (2004). Impaired disengagement of attention in young children with autism. *Journal Child Psychol Psychiatry, 45*(6), 1115–22. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00304.x>.

- Loveland K. A. & Landry S.H. (1986). Joint Attention and Language in Autism and Developmental Language Delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16 (3)
- 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), 1426-38. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0510-1>
- Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *Journal of Special Education*, 22, 82–96. <https://doi.org/10.1177/002246698802200110>
- Mahoney, G., & MacDonald, J.D. (2007). Autism and developmental delays in young children: the responsive teaching curriculum for parents and professional. Texas: PRO-END, Inc.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with ASD spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 77–89. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate* (2nd ed.). Toronto: Hanen Centre.
- Mastrogiuseppe, M., Capirci, O., Cuva, S. & Venuti, P. (2015). Gestural communication in children with autism spectrum disorders during mother-child interaction. *Autism*, 19(4), 469-81. <https://doi.org/10.1177/1362361314528390>
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 21-29. <https://doi.org/10.1177/108835760001500103>

McCathren, R.B., (2010). Case Study: Parent-Implemented Prelinguistic Milieu Teaching With a High Risk Dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 243–

252. <https://doi.org/10.1177/1525740109337733>

MacDonald, J. D. (1989). *Becoming partners with children: From play to conversation*. San Antonio, TX: Special Press.

McDuffie, A. & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 53(4):1026-39. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0023))

McDuffie, A.S., Lieberman, R.G., Yoder, P.J. (2012). Object interest in autism spectrum disorder: a treatment comparison. *Autism*, 16(4), 398-405. <https://doi.org/10.1177/1362361309360983>

McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 329–338. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329>

McGee, G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of ageappropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 112-123. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.112>

McHale, S. M., Simeonsson, R. J., Marcus, L. M., Olley, J. G. (1980). The social and symbolic quality of autistic children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 299–310. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02408289>

- Merin, N., Young, G.S., Ozonoff, S. & Rogers, S.J. (2007). Visual fixation patterns during reciprocal social interaction distinguish a subgroup of 6-month-old infants at-risk for autism from comparison infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37,108–121. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0342-4>
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). *Individual differences in joint attention skill development in the second year. Infant Behavior and Development*, 21(3), 469-482. [https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(98)90020-0)
- 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. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2779\(1997\)3:4<343::aid-mrdd9>3.0.co;2-o](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2779(1997)3:4<343::aid-mrdd9>3.0.co;2-o)
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128. <https://doi.org/10.1007/BF02206861>
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6(3), 389–401. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006003>
- Mundy, P. & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science* 16(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518>
- Murray, D. S., Craghead, 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. <https://doi.org/10.1177/1088357607311443>

- Osterling, J., Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247–257. <https://doi.org/10.1007/BF02172225>
- Osterling, J.A., Dawson, G.& Munson, J.A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Developmental Psychopathol. Spring*, 14(2):239-51. <https://doi.org/10.1017/s0954579402002031>
- Ostrosky, M. M., & Kaiser, A. P. (1991). *Preschool Classroom Environments That Promote Communication. Teaching Exceptional Children*, 23(4), 6–10. <https://doi.org/10.1177/004005999102300403>
- Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I., & Lehtihalmes, M. (2005). The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. *First Language*, 25(2), 173–195. <https://doi.org/10.1177/0142723705050341>
- Paparella, T., Goods, K.S., Freeman, S.& Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 569-83. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.08.002>
- Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2011). The interplay between language, gesture, and affect during communicative transition: A dynamic systems approach. *Developmental Psychology*, 47(3), 820–833. <https://doi.org/10.1037/a0021811>
- Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 129–155). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511544446.005>

- Prizant, B. M., & Rydell, P. J. (1993). Assessment and intervention considerations for unconventional verbal behavior. In J. Reichle & D. Wacker (Eds.), *Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies* (pp. 263–297). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with ASD spectrum disorder. *Infants and Young Children, 16*, 296–316. <https://doi.org/10.1097/00001163-200310000-00004>
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2005). The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. Baltimore, MD: Brookes.
- Plumb, A.M.& Wetherby, A.M. (2013). Vocalization development in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 56*,721–734. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0104\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0104))
- Rogers, S. J., & Lewis, H. (1989). An effective day treatment model for young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*, 207–214. <https://doi.org/10.1097/00004583-198903000-00010>
- Rogers, S. J., & DiLalla, D. L. (1991). A comparative study of the effects of a developmentally based instructional model on young children with ASD and young children with other disorders of behavior and development. *Topics in Early Childhood Special Education, 11*, 29–47. <https://doi.org/10.1177/027112149101100205>
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). Early start Denver model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement. New York: The Guilford Press



- Rogers, S. J., Dawson, G., & Vismara, L. (2012). *An early start for your child with autism: Using everyday activities to help kids connect, communicate, and learn*. New York: The Guilford Press.
- Rozga, A., Hutman, T., Young, J.S., Rogers, S.J., Ozonoff, S., Dapretto, M. & Sigman M. (2010). Behavioral Profiles of Affected and Unaffected Siblings of Children with Autism: Contribution of Measures of Mother–Infant Interaction and Nonverbal Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 287–301. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1051-6>
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Kimbrough Oller, D. & Steffens, M. (2000). Vocal Atypicalities of Preverbal Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4). <https://doi.org/10.1023/a:1005531501155>
- Schoen, E., Paul, R., Chawarska, K. (2011). Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *International Society for Autism Research, Wiley Periodicals, Inc*, 4(3), 177–188. <https://doi.org/10.1002/aur.183>
- De Schuymer, L., De Groote I., Beyers, W., Striano, T. & Roeyers, H. (2011). Preverbal skills as mediators for language outcome in preterm and full term children. *Early Hum Dev.*, 87(4), 265-72. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2011.01.029>
- Sherer, M. L. & Schreibman, L. (2006). Individual behavioral profiles and predictors of treatment effectiveness for children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.525>
- Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T., & Ungerer, J. (1986). Social Interaction Of Autistic Mentally Retarded And Normal Children And Their Caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 647–656. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00189.x>
- Sowden, H., Perkins, M. & Clegg, J. (2011). Context and Communication Strategies in Naturalistic Behavioural Intervention: A Framework for Understanding

- How Practitioners Facilitate Communication in Children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/0265659010369990>
- Stagg, S.D., Davis, R.& Heaton, P. (2013). Associations between language development and skin conductance responses to faces and eye gaze in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10):2303-11. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1780-4>
- 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), 677-96. <https://doi.org/10.1023/a:1025854816091>
- Stone, W.L., Caro-Martinez, L.M. (1999). Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 437–453. <https://doi.org/10.1007/BF02216051>
- Subaşı, M ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 21 (2) , 419-426.
- Sussman, F. (1999). More than words: Helping parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorder. Toronto: Hanen Centre.
- Thal, D.J. & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(6), 1281-9. <https://doi.org/10.1044/jshr.3506.1289>
- Toper Ö., Diken H.İ., Vuran S. & Mahoney G. (2019). The Effects of Home-based Responsive Teaching Curriculum on Interactional Behaviors of Mothers and Their Children with Autism Spectrum Disorder: A Mixed Design Study in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(6).
- Van Wulfften Palthe, T., & Hopkins, B. (1993). A longitudinal study of neural maturation and early mother-infant interaction: A research note. *Child*

*Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 34(6), 1031–1041. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01106.x>

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 36(1), 83-97. <https://doi.org/10.1044/jshr.3601.83>

Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Escalente, M. F., Finestack, L. H., Fey, M. E., & Brady, N. C. (2006). Responsivity education/ prelinguistic milieu teaching. R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* içinde (47-75). Baltimore, MD: Brookes.

Warren, S.F., Fey, M.E., Finestack, L.H., Brady, N.C., Bredin-Oja, S.L., Fleming, K.K. (2008). A randomized trial of longitudinal effects of low-intensity responsivity education/prelinguistic milieu teaching. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(2), 451-70. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/033))

Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.

Werner, E.& Dawson, G., (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 889-95. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.8.889>

Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Wetherby, A., & Prizant, B. (1989). The expression of communicative intent: Assesment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10,77-91.

Wetherby, A., Warren, S. F., & Reichle, J. (1998). Introduction to transitions in prelinguistic communication. A. Weatherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds), *Transitions in Prelinguistic Communication*, içinde (1-15). Paul H. Brookes Publishing.

- Wetherby, A.M., & Prizant, B. M. (1992). Profiling young children's communicative competence. In S. F. Warren & J. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention içinde* (217–253). Paul H. Brookes Publishing.
- Wetherby, A.M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H.& Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-93. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2006). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960-975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayınevi.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., Kim, D., & Gazdag, G. E. (1994). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay: II. Systematic replication and extension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 841-851. <https://doi.org/10.1044/jshr.3704.841>
- Yoder, P. J., Warren, S. F. & Hull, L. (1995). Predicting Children's Response to Prelinguistic Communication Intervention. *Journal of Early Intervention*, 19(1), 74-84. <https://doi.org/10.1177/105381519501900107>
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1207-1219. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1207>.

- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999a). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126-136. <https://doi.org/10.1177/105381519902200205>
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999b). Facilitating self-initiated proto-declaratives and proto-imperatives in prelinguistic children with developmental disabilities. *Journal of Early Intervention*, 22, 337-354. <https://doi.org/10.1177/105381519902200408>
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001a). Intentional communication elicits language-facilitating maternal responses in dyads with children who have developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 327-335. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106<0327:ICELFM>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0327:ICELFM>2.0.CO;2)
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2001b). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 224-237. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/019\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/019))
- Yoder P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1297-1310. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094))
- Yoder P. J. & Lieberman, R. G. (2010). Brief Report: Randomized test of the efficacy of picture exchange communication system on highly generalized picture exchanges in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 629-32. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0897-y>
- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006a). A randomized comparison of the effects of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers with ASD. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 698-711. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/051\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/051))

- Yoder, P., & Stone, W. L. (2006b). Randomized comparison of two communication interventions for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 426-435. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.426>
- Young, G.S., Merin, N., Rogers, S.J. & Ozonoff, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Developmental Science, 12*(5):798-814. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00833.x>
- Young-Kong, N., & Carta, J.J. (2011). Responsive interaction interventions for children with or at risk for developmental delays: A research synthesis. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 4-17. <https://doi.org/10.1177/0271121411426486>
- 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 Developmental Neuroscience, 23* (2005), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001>

## EKLER

### EK-I KATILIMCI BİLGİLENDİRME VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

#### Bir Annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi- Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi ile Otizmlı Çocuğunun Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin İncelenmesi

Sayın anne,

Bir Annenin Yanıtlayıcılık Eğitimi- Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi ile Otizmlı Çocuğunun Amaçlı İletişim Davranışlarını Arttırmada Etkisinin İncelenmesi' ne yönelik gerçekleştirmekte olduğumuz bu araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırma ile size Yanıtlayıcılık Eğitimi- Söz Öncesi Milieu Öğretim tekniklerinin öğretilmesi amaçlamakta olup çocuğunuzun temel iletişim becerilerinin gelişimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Toplanan veriler otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin Yanıtlayıcılık Eğitimi ile Söz Öncesi Milieu Öğretim Tekniklerini kullanmasındaki etkililiğini göstermesi açısından bizlere ve alanyazına bilgi sağlayacaktır. Araştırmada yer almayı kabul ettiğiniz takdirde sizinle haftada 60 dakika sürmesi planlanan 7 oturumdan oluşan Yanıtlayıcılık Eğitimi Programı gerçekleştirilecektir. Bu program sizinle görüşülerek size uygun saatlere göre ayarlanacaktır. Yanıtlayıcılık Eğitimi Programının 5. oturumundan sonra yine size uygun gün ve saatlerde araştırmacı öğrenilen tekniklere yönelik çocuğunuz ile size model olması açısından evinizde bulunacak ve sizinle de Yanıtlayıcılık Eğitimi Programı amaçlarını taşıyan oturumlar gerçekleştirilecektir. Çalışma süresince gerçekleştirilen etkinlik ve materyaller size ücretsiz olarak verilecektir. Tüm oturumlar video ile kayıt altına alınacak ve araştırmanın ekibi tarafından çalışmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Daha sonra ise tüm veri tabanlarımızdan silinecektir. Tüm görüşmeler, kimlik bilgileri anonimleştirilerek kayıt altına alınacak, tüm katılımcılar için çalışmanın her aşamasında takma isimler kullanılacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler yalnızca akademik araştırma amacıyla kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Kimlik bilgilerinizin gizliliği korunup, tüm ve görüşme verilerinde rumuzlar kullanılacaktır. Bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilirsiniz. Eğer çalışmadan çekilirseniz, sizden topladığımız tüm veriler veri tabanımızdan silinecektir ve çalışmada kullanılmayacaktır. Bu konu ile ilgili herhangi bir sorunuz veya endişeniz olursa aşağıdaki iletişim bilgilerinden bize ulaşabilirsiniz.

Araştırmacı  
Mahide ÖZÇELİK  
Özel Eğitim Bölümü  
Yakın Doğu Üniversitesi  
Tel: +90 (392) 223 64 64  
E-posta: mahideozcelik@hotmail.com

Danışman  
Mukaddes Sakallı DEMİROK  
Özel Eğitim Bölümü  
Yakın Doğu Üniversitesi  
Tel: +90 (392) 223 64 64  
E- posta: mukaddes.sakalli@neu.edu.tr

Aşağıdaki kısma imza atarak çalışmaya katılmış olursunuz.

Katılımcının  
Adı-Soyadı:

## EK-II GÖRÜŞME FORMU

**Yer:**

**Tarih-Saat:**

**Görüşmeyi yapan kişi:**

### I. Kişisel Bilgi Formu

<b>Çocuğun;</b>	
Adı – Soyadı:	
Cinsiyet:	
Yaş:	
Otizm tanısı aldığı yaş:	0-2 ( ) 2-4 ( ) 4-6 ( )
Eğitime başladığı yaş:	
Eğitim aldığı yer:	Kaynaştırma Sınıfı ( ) Rehabilitasyon Merkezi ( )
Haftada kaç saat eğitim alıyor?	Kaynaştırma: ( ) Rehabilitasyon Merkezi: ( )
İlaç kullanımı var mı?	
Ek Yetersizliği var mı?	
Kullandığı cihazlar var mı? (İşitme Cihazı, Gözlük)	
<b>Annenin;</b>	
Yaş:	
Eğitim Durumu:	
Meslek:	
Telefon Numarası:	
<b>Babanın;</b>	
Yaş:	
Eğitim Durumu:	
Meslek:	
Telefon Numarası:	
<b>Kardeşler</b>	(Kardeş 1) Kardeş (2) Kardeş (3)
Yaş:	
Cinsiyet:	
Yetersizliği var mı?	



## **II. İletişim Becerileri Formu**

1. Çocuğunuz sizinle iletişime girerken yüzünüze bakıyor mu?
2. Oyuncaklarıyla kendi başına ne kadar süre oynuyor?
3. Sizinle birlikte oyuncaklarıyla ne kadar süre oynuyor?
4. Çocuğunuz yaptığınız etkinlikle ne kadar süre ilgileniyor? (Kitap okumak, bebek yıkamak, vs.)
5. Çocuğunuz konuşurken sizi dinliyor mu?
6. Sizinle iletişim kurmak için işaret, jest ve mimiklerden yararlanıyor mu?
7. Çocuğunuz kendiliğinden anlamlı sesler çıkarıyor mu?
8. Çocuğunuz siz konuştuktan sonra size cevap vermeye çalışıyor mu?
9. İletişimi sürdürüyor mu?
10. Sizi taklit ediyor mu?
11. Çocuğunuz yönettiğiniz yönergeleri anlıyor mu?
  - Tek kelimelik basit yönergeleri (Al.)
  - İki kelimelik yönergeleri (Topu al.)
  - Üç kelimelik yönergeleri (Sepetteki topu al.)
  - Diğer:
  - Hayır
12. Çocuğunuz sizinle hangi amaçla iletişim kuruyor?
  - İhtiyaçlarını belirtmek
  - Duygularını belirtmek

Etkinlik - nesne istemek

Bilgi vermek

Diğer:

13. Siz çocuğunuzla nasıl iletişim kuruyorsunuz?

### **III. İletişim Rutinleri Belirleme Formu**

1. Çocuğunuzla birlikte oyun oynuyor musunuz?

Evet

Hayır

2. Çocuğunuzun sevdiği oyunlar nelerdir?

3. Çocuğunuzun sevdiği oyuncaklar nelerdir?

4. Çocuğunuz en çok hangi yiyeceklerden hoşlanıyor?

5. Çocuğunuz ile gün içerisinde ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?



### EK-IV Anne Davranışları Kodlama Listesi

Tarih:

Süre:

<b>Çocuğun Liderliğini İzleme Tekniklerini Kullanma Sayısı</b>	
Ardıl motor taklit	
Ardıl ses taklit	
Betimleyici konuşma	
<b>Doğal Sonuçların Sağlanması</b>	
Dilsel Haritalama	
Doğal Pekiştirme	
<b>Talep Etme Tekniklerinin Kullanma Sayısı</b>	
Göz Teması	
Zaman Erteleme	
Açık Uçlu Soru	
<b>Model Olma Tekniklerinin Kullanma Sayısı</b>	
Seslere Model Olma	
Jestlere Model Olma	



## EK-VI Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Öğretimine İlişkin Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim



### GİRİŞ

Sayın Esra Hanım, bugünden itibaren sizinle bir program yürüteceğiz. Bu program çocuğunuzun söz öncesi iletişim becerilerinin gelişimi doğrultusunda olacaktır. Söz öncesi iletişim becerilerinin gelişimi, çocukların, istek ve ihtiyaçlarını, düşüncelerini, hissettiklerini ifade etme, başkalarının isteklerine, hislerine ve düşüncelerine tepkide bulunma davranışlarının oluşmasını sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi çocuğun sosyal çevresinde iletişimin işlevsel olarak kullanımını sağlamaktadır. Bu doğrultuda doğal öğretim yöntemlerinden biri olan Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim (SÖMÖ) yöntemi stratejileri kullanarak çocuğunuzun iletişim taleplerine duyarlı yanıtlar vererek sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişimini düşünmekteyiz. Yanıtlayıcılık Eğitimi-Söz Öncesi Milieu Öğretim stratejilerinin nasıl uygulanmasına ilişkin eğitim gerçekleştirerek bu stratejilere bağlı olarak çocuğunuzun sesletme, jestler, göz kontağı ve ortak dikkat becerilerini kullanması üzerine eğitimimiz gerçekleşecektir. Eğitim esnasında karşımıza çıkan kavramların anlamları ve gerekli olan stratejilerin nasıl kullanılacağı anlatıp örnekler vererek eğitimi genişleteceğiz.

Sizinle gerçekleştireceğimiz Yanıtlayıcılık Eğitimi 7 oturum olarak düşünmüştür. Her bir oturum 60 dakika sürecek olup eğitim sonrası ev ortamında çocuğunuz Ömer ile değerlendirme süreçleri gerçekleşecektir.



## EĞİTİM PROGRAMI

- Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Gelişimi Nasıldır?
- Söz Öncesi Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İletişim Becerilerinin Özellikleri Nasıldır?
- Amaçlı İletişim Özellikleri Nelerdir?
- Doğal Öğretim Yöntemi Nedir?
- Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi Nedir?
- Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntem Teknikleri Nelerdir?
  - Duyarlı Etkileşim
    - Çocuğun Dikkatini ve Liderliğini Takip Etme
    - Sosyal Bağlamda Rutin Oluşturma
    - Çevresel Düzenleme
    - Karşılıklı İletişim Sağlamak İçin Bağlam Oluşturma
    - Model Olma ve Genişletme (Haritalama)
    - Yeni Oyuna Model Olma
    - Zaman Geciktirme

### Çalışma Programı

Oturumlar	Süre	
1. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Gelişimi</li> <li>➤ Söz Öncesi OSB Olan Çocukların İletişim Özellikleri</li> </ul>
2. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Amaçlı İletişim</li> </ul>
3. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İletişim İşlevleri</li> </ul>
4. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Doğal Öğretim Yöntemleri</li> <li>➤ Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi</li> </ul>
5. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yanıtlayıcı Etkileşim</li> <li>➤ Çocuğun Dikkatini ve Liderliğini Takip Etme</li> <li>➤ Sosyal Bağlamda Rutin Oluşturma</li> <li>➤ Çevresel Düzenleme</li> </ul>
6. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Karşılıklı İletişim Sağlamak İçin Bağlam Oluşturma</li> <li>➤ Model Olma ve Genişletme (Haritalama)</li> <li>➤ Yeni Oyuna Model Olma</li> </ul>
7. Oturum	60 dk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İletişime Model Olma</li> <li>➤ Zaman Geciktirme</li> </ul>



## 1. OTURUM

**İletişim:** Bireyin çevresindeki kişiler ile etkileşim başlatabilmesi, sürdürebilmesi, duygularını, isteklerini ve gereksinimlerini uygun bir biçimde ifade etmesi ve başlarının duygularını, isteklerini, gereksinimlerini uygun bir şekilde anlayıp bunlara uygun şekilde tepkilerde bulunmasıdır.

### Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Gelişimi

- Söz öncesi iletişim becerilerinin gelişimi, tipik gelişim gösteren çocuklarda yaşamın **ilk 18 ayda** gerçekleşmektedir.
- Doğumdan, anlamlı sayıda kelime üretimi geçişine kadar olan dönemi içermektedir.
- Söz öncesi dönem dil dönemine geçiş sürecidir ve başarılı dil döneminin zeminini oluşturmaktadır.

### Söz Öncesi Dönemde Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Gelişimi



#### 0-8 Ay (Amaçsız İletişim Dönemi)

Ebeveynler ile göz teması kurma

Kendisi ile konuşulduğunda gülme

Ebeveynlerin çıkardıkları seslere farklı sesler çıkararak karşılık verme

Bu dönemde oral motor taklidi gelişir.

Bu davranışları refleksif olarak gerçekleştirirler.



### 9-18 Ay (Amaçlı İletişim Dönemi)

Sözsüz olarak jestleri, mimikleri, koordineli bakışlar, temel sesleri çıkarırlar.

Koordineli bakışın (ortak dikkat) anahtar bileşenini göz kontağı oluşturmaktadır.

Ortak Dikkat: Bebeğin yetişkine yönelik ortak ilgi alanına giren bir nesneye veya bir olaya dikkati çekme becerisidir. İletişim becerilerinin dönüm noktası sayılmaktadır.

Örnek: Çocuğun bloklardan birini eliyle kavradığını sonra anneye baktığını ve sonra tekrar bloğa bakması nesneyi işaret etmesini temsil etmektedir.

İşlevsel iletişim becerileri gelişmeye başlar.

Nesne talep etme/ Reddetme, Eylem talep etme/Reddetme iletişim işlevlerinde jest ve sesletme

Bilgi paylaşma işlevinde jest ve sesletme olarak gerçekleştirirler.

İsteklerini, duygularını ve niyetlerini jest, ses, bakış, sözcükle basit bir şekilde belirtirler.

Örnek: Bebek susadığında su şişesine bakarak (göz kontağı), su şişesine uzandığında (jest), “bu (su)” sesini çıkardığında (sesletme)

Örnek: Kucağa alınmak istediğinde anneye bakması (göz kontağı), kollarını uzatması (jest), ağlaması (sesletme)

\*\*\*Annelerin çocuğunun bu iletişim tepkilerine duyarlı, dikkatli olması ve uygun sözel tepkiler vermesi dil gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar.

### Söz Öncesi OSB Olan Çocukların İletişim Özellikleri

OSB olan çocukların yaşamlarının ilk yıllarında ortaya çıkan iletişim becerilerinde sınırlılıklar olduğu bilinmektedir. Bu özellikler;

**0-6 ay arasında OSB olan çocuklarda görülebilen iletişim becerilerindeki özellikler;**

- Annesini görünce gülümsememe
- Seslere tepki vermeme
- Göz kontağı eksikliği
- Hareket eden nesnelere odaklanmama
- Yeni gördüğü yüzlere veya seslere ilgisiz olma
- Gülücüklerle tepkisiz olma

**6-9 ay arasında OSB olan çocuklarda görülebilen iletişim becerilerindeki özellikler;**

- Babıldamanın olamayışı veya sınırlı olması
- Konuşan kişinin yüzüne bakmaması
- Anne veya yakın çevresindeki kişilerin seslerine karşılık vermemesi
- Göz kontağı kurmama
- Karşılıklı gülümsemenin olmayışı veya sınırlı olması
- İsmi çağırılınca bakmama
- Anne ve yakın çevresinin ilgisine esnasında kısa süreli göz kontağı
- Kucağa alınma isteğinin belirtmede sınırlılık

**9-12 ay arasında OSB olan çocuklarda görülebilen iletişim becerilerindeki özellikler;**

- Kişilere ilgi göstermeme
- Göz teması kurmama

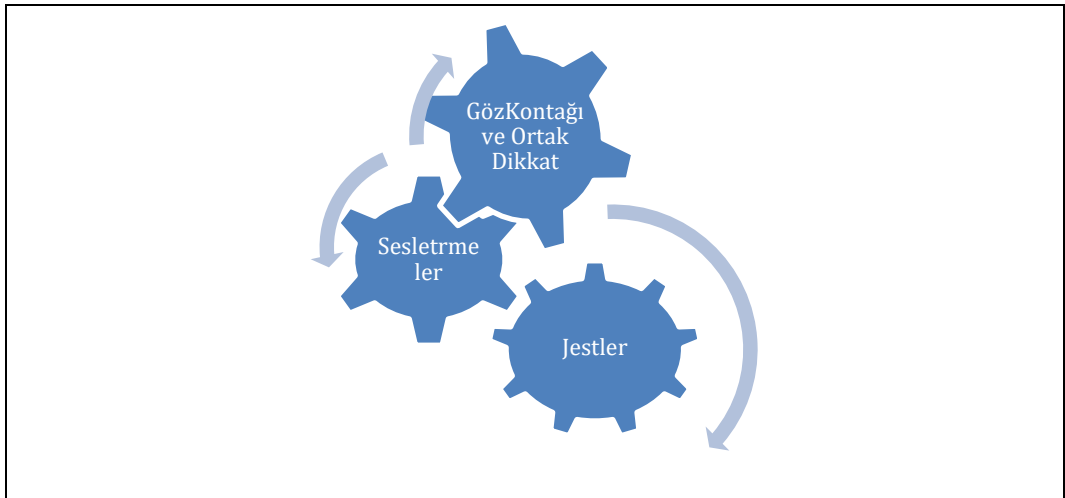
- Jestleri kullanmama (parmakla işaret, kafasını öne arkaya hayır veya sağa sola evet demek için sallamama vb.)
- Gösterilen hareketleri veya çıkarılan sesleri tekrar etmeme

12-18 ay arasında OSB olan çocuklarda görülebilen iletişim becerilerindeki özellikler;

- Göz kontağı yetersizliği, ortak dikkat göstermeme
- Jestleri kullanmama (bay bay yapmama, ce' yi taklit etmeme)
- Etkileşim esnasında gülümsemenin olmayışı
- Tepkisiz olma
- Komutları anlamada sınırlılık
- Anlamli ses, kelime üretmede sınırlılık

## 2. OTURUM

### AMAÇLI İLETİŞİM



Amaçli iletişimin gerçekleşebilmesi için bu üç davranışın koordineli olarak gerçekleşmesi gerekmektedir.

Bu üç davranış birbiriyle bağlantılı olup, birinin gelişimi diğerinin gelişimini etkilemektedir.

Bu üç davranışın birinin görülmemesi ya da üçünün koordineli olarak gerçekleşmemesi çocuğun sosyal ortamda etkili etkileşim gerçekleştirmesini olumsuz etkilemektedir.

Sesletmeler ve jestlerin kullanımı sıklıkla göz temasının kullanılmasıyla veya bakışların başka kişilerle bağlantısı söz konusudur.

### GÖZ KONTAĞI

- Doğumdan yaklaşık 3 aya kadar bebekler, göz kontağı ve gülümseme gibi yüz ifadeleri ile yetişkinle daha fazla etkileşim için kullanırlar.
- 3-6 ay aralığında bebekler bakışlarını anneden çevredeki nesne ve olaylara çevirmeye başlarlar.
- 6-9 ay aralığında bebekler bakışlarını nesne ve anne arasında hareket ettirmeye başlarlar (İkili etkileşim). Nesne ve anne arasında bakışını değiştirmesi sonrasında annenin nesneye olan tepkisini anlamak için tekrardan nesneye bakmaya başlarlar (Üçlü etkileşim)
- 9-12 aylarda ise artık işlevsel olarak iletişim kurmaya başlayan bebekler nesne isteme ve reddetme için göz kontağını kullanırlar.
- 18 aydan sonra göz kontağı kurma becerisini nesne ve çevresindeki kişiler arasında ustalıkla kullanırlar. (Ortak Dikkat)

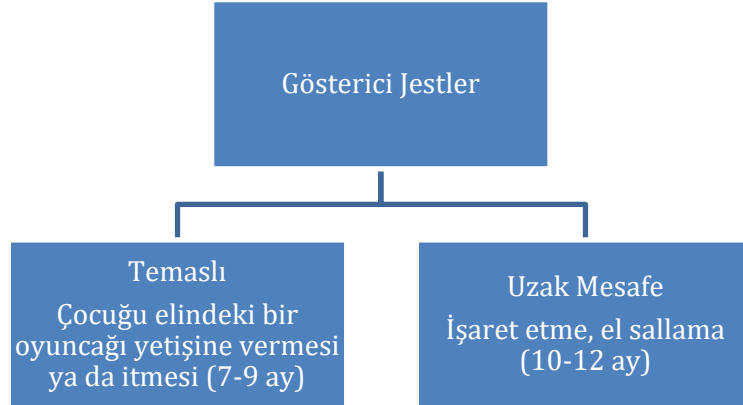
### JESTLER

- Jestler, parmaklar, eller, kollar ve yüzü kullanarak farklı vücut pozisyonları beraber kullanarak iletişim amaçlı eylemlerdir.
- 6-10 ay aralığında gelişimsel olarak ortaya çıkmaya başlar. Amaçlı iletişim becerisinin gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir.
- 18-24 ay aralığında sözcük edinimiyle birlikte gittikçe azalmaktadır.

### Gösterici Jestler

Dikkati bir nesneye veya olaya yönlendirmek için kullanılan eylemleri içerir.

- Çocuğun bir nesneyi elinde tutup başkasına göstermek istemesi, parmağıyla işaret etmesi, istediği bir nesneyi kolunu uzatıp ulaşmak istemesi, nesneyi bir başka kişiye vermek istemesi gibi örnekler verilebilir.



### Sembolik Jestler

Nesneyle ilgili jestler ve sosyal bir eylemi temsil eden geleneksel jestler olarak iki grupta incelenir.

Nesneyle ilgili jestler: Parmaklarını ağızına götürerek bir şeyler yiyormuş gibi yapmak, elini kulağına götürerek telefonla konuşuyormuş gibi yapmak.

Geleneksel jestler: El sallamak, hayır demek için başını sağa sola sallamak

\*\*\*Gösterici jestlerin bazıları sembolik jestlerden önce ortaya çıkar. Sembolik jestler 12. aydan sonra özellikle ilk sözcüklerin kullanılmaya başlanmasından itibaren görülmektedir.

### SESLENDİRMELER

Refleksif sesler: Ağlama, öksürme, hapşırma (0-2 ay)

Refleksif olmayan sesler: Gülme, gağıldama (2-6 ay)

Babıldama (6 ay)

Konuşma tarzı sesletmeler (6-10 ay)

Seslerin birleştirmesi, vurgu ve tonlamalarda heceler oluşturma  
(10 ay' dan sonra)

### AMAÇLI İLETİŞİM

- Çocuğun yetişkinle iletişim kurmak için amaçlı olarak bir davranışta bulunmasıdır.
- Yetişkinin çocuğun bu davranışlara yanıt vermesi gerekmektedir.
- Jest, sesletme, sözcük, cümle kullanımı olabilir.

Bir davranışın iletişim özelliği taşıyabilmesi için;

1. Karşılıklı etkileşim esnasında gülümseme gibi mimik kullanımı, gösterme, işaret etme, el sallama, el çırpma gibi jestler ve sesletme, sözcük kullanımının olması,
2. Yetişkinine bakma, yetişkinine dokunma, yetişkinine doğru ellerini ya da objeleri gösterme, yetişkinin yapmış olduğu eyleme veya yönergesine yanıt verme gibi davranışların yetişkinine yöneltilmiş olması gerekmektedir.
3. Çocuk yetişkinle amaçlı olarak iletişim kurduğunda yetişkinin davranışı yorumlaması iletişimin işlevselliğini ortaya çıkarmaktadır.

Örnek: Çocuğun oyuncaya bakarak (göz kontağı), oyuncaya uzanması (jest), ın ın (araba) ses çıkarması (sesletme) annesi tarafından doğru yorumlanarak oyuncayı uzatması gerekmektedir.

\*\*\* Davranış şekilleri çocuğun yetişkinin davranışını düzenleme, etkileşim kurmak için yetişkinin ilgisini çekme, yetişkinin ilgisini bir nesne veya bir olaya çekme veya reddetmeyi gerektirmektedir.

### 3. OTURUM

Çocuklar söz öncesi dönemde jestleri, sesletmeleri ve ortak dikkat davranışlarını kullanarak iletişimin işlevsel olmasını sağlarlar (Güzel Özmen, 2021).

İletişimin İşlevleri	Tanım	Örnek
Nesne İsteme	Sözcükleri, sesleri, jestleri, bakışları bir nesneyi talep etme amacıyla kullanılması.	Masada duran su bardağını istemesi
Eylem /Hizmet İsteme	Sözcüklerin, seslerin, jestlerin, bakışların bir eylemin gerçekleştirilmesini istemek ya da devam etmesini istemek amacıyla kullanılması.	Annenin elini tutarak mutfağa onu mutfağa götürmesi.  Kapalı olan bisküvi paketini açması için anneye vermesi
Nesne Reddetme	Sözcükleri, sesleri ve jestlerin istemediği bir nesneyi reddetmek amacıyla kullanılması.	Çocuğun uzatılan oyuncacı eliyle itmesi
Eylem/Hizmet Reddetme	Sözcükleri, sesleri ve jestleri istemediği bir eylemi sonlandırmak amacıyla kullanılması.	Annenin kaşıkla verdiği bir yemeğe başını sağa sola sallaması
Bilgi Reddetme	Sözcükleri sesleri ve jestleri verilen bilgiyi reddetmek amacıyla kullanması.	Anne resimli kitaptaki nesne isimlerini söylerken yüzünü başka tarafa çevirme
Nesne Verme	Sözcükleri, sesleri ve jestleri bir nesneyi vermek amacıyla kullanması	Topu anneye uzatması
Eylem/Hizmet Verme	Sözcükleri, sesleri ve jestleri bir eylemi/hizmet vermek amacıyla kullanması.	Kaybolan bir oyuncacığın yatağın altına uzanarak göstermesi
Bilgi Paylaşma	Sözcükler, sesler, jestler, bakışlarla kişi, durum ve olayla ilgili bilgi paylaşmak amacıyla kullanması	Dışarıdan ses geldiğinde annesine bakması ve pencereye bakması
Sosyal etkileşim (çağırma, seslenme, vedalaşma, selamlaşma)	Sözcükleri, sesleri ve jestleri diğerlerinin varlığının farkında olduğunu belirtmek ve onların	Vedalaşırken elini sallaması



	dikkatini elde etmek amacıyla kullanması.	
Bilgi İsteme	Sözcükleri, sesleri, jestleri ve bakışları bir nesne, eylem veya durum ile ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla kullanması. Doğrudan sorular sormayı ve soru yapılarına temsil eden ses tonlamalarını kullanılmasıdır.	Havası inmiş topu elinde tutarak yetişkinin yüzüne bakması
Bilgi Verme	Sözcükleri, sesleri ve jestleri bir bilgiyi vermek amacıyla kullanması.	Oyuncak bebeği besledikten sonra annenin “yedi mi?” sorusundan sonra “mm”demesi.
Onaylama/Onaylamama	Mesajın alındığına dair uyarı sağlama	“Tuvaletin mi geldi?” Sorusunun ardından başını öne arkaya sallaması.

#### 4. OTURUM

##### DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMİ NEDİR?

Doğal öğretim yöntemi iletişim becerilerinin doğal ortamlarda ediniminin etkili ve kalıcı olduğunu savunmaktadır. İletişim becerileri öğrenilmesi ve öğretilmesi, çocukların ev ortamlarında ve günlük aktiviteler (oyun, yemek yeme, parkta oynama vb.) esnasında gerçekleşmektedir. Burada önemli olan çocuğun ilgi duyduğu ve halihazırda iletişim kurduğu durumlara yanıt vermesidir.

\*\*\* Çocuğun etkinliğe ilgisi ve yetişkinin çocuğun iletişimine duyarlı olması doğal öğretim yönteminin merkezinde yer almaktadır.

Doğal öğretim yöntem müdahalesi, çocuğun günlük rutinleri esnasında erken iletişim becerilerinin sıklığının artmasında ve yeni kazanılan iletişim becerilerinin farklı ortamlarda kullanılmasını desteklemektedir.



### SÖZ ÖNCESİ MİLIEU ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Doğal öğretim yöntemlerinden biri olan Söz Öncesi Milieu Öğretim Yöntemi belirli stratejileri içeren, çocuğun doğal ortamında meydana gelen sosyal ve oyun aktiviteleri esnasında gerçekleşir. Söz öncesi dönemde yetersizliği olan çocukların göz kontağı, ortak dikkat, jestler ve sesletme iletişim becerilerinin gelişimini esas alan ve bu becerileri kullanırken işlevselliğini hedef almaktadır.

Söz Öncesi Milieu Öğretimi' nin genel amacı sözlü olmayan iletişimsel eylemlerin sıklığını, netliğini ve karmaşıklığını oluşturmalarına veya arttırmalarına yardımcı olmaktır. Söz Öncesi Milieu Öğretimi iki geniş eylem türüne odaklanır.

1. İstekler	Çocuğun nesne ve eylem isteme, reddetme	Diğerlerinin davranışını düzenleme
2. Yorumlar	Çocuğun gözlemleri ve deneyimlerini bir yetişkinle paylaşmayı amaçlayan sosyal eylemlerdir.	Ortak Dikkat (Bilgi paylaşma) Sosyal etkileşim (Selamlaşma, vedalaşma)

## DUYARLI VE YANITLAYICI ETKİLEŞİM

Ebeveynlerin duyarlı ve yanıtlayıcı etkileşim tarzı çocukların dil gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çocukların hem söz öncesi hem de sözel iletişimine duyarlı olan ve çocuklarının neyle ilgilendiği hakkında sık sık konuşan ebeveynler çocuklarının daha geniş sözlü dile sahip olmalarına olanak tanırırlar.

Ebeveynler, çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmesi ve gün boyunca birçok etkinliğe beraber katılım şansı olmasından dolayı en tutarlı iletişim ortağı oldukları düşünülmektedir.

Karşılıklı etkileşim, çocukların ve ebeveynlerin birbirlerinin davranışlarını etkilediği ve ikilinin bir üyesinin davranışındaki değişiklikler diğerinin davranışını etkilemektedir. Peki biz duyarlı ve yanıtlayıcı etkileşim ile Söz Öncesi Millieu Yöntem Tekniklerini nasıl kullanacağız?

### 1. Çocuğun Dikkatini ve Liderliğini Takip Etme

Çocuğun istediği oyuncakı veya etkinliği seçmesine izin verilir.

Küçük çocuklar bir yetişkinin seçtiği nesnelere daha çok kendi seçtikleri nesnelere daha fazla ilgi duyarlar.

Eğer çocuğun seçtiği veya ilgi duyduğu nesne ve etkinlik dikkate alındığında çocuğun etkinliklere ve sosyal etkileşime ilgisi daha uzun olur.



Çocuğa fiziksel olarak yakın olma. (Göz hizasında)

Çocuğun ilgi gösterdiği bir oyunda çocuğun yaptığını izlemek,

Çocuğun rutin esnasında yaptığı motor hareketleri taklit etmek,

Çocuğun rutin esnasında gerçekleştirdiği sesletmeleri taklit etmek

## 2. Sosyal Bağlamda Rutin Oluşturma

Rutin, günlük olarak veya günde birkaç kez tekrarlanan bir aktivite olarak tanımlanabilir.

Ebeveyn ile çocuk arasında kurulur.

Kendisini tekrar eder.

Dönüşümlü davranışları içerir.

Sırayla gerçekleştirilen olaylardır.

Bu sayede rutinler çocukların yeni becerileri öğrenmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olur.

Ayrıca çocuk ile ebeveyn arasında karşılıklı etkileşim gerçekleşmesini sağlar.

Rutinler beslenme, banyo, giyinme gibi günlük aktivitelerin yanı sıra oyunlar ve oyuncaklar ile oynarken kurulabilirler.



### **Örnek:**

Banyo yaparken su sıçratma, baloncukları üfleme

Giyinme esnasında 'ce' oyunu

Parmaklarla gıdıklama

Bu rutinler duyusal rutinlerdir. Nesne genelde yoktur. Olsa bile yetişkinin elindedir. Çocuğun dikkati tamamen yetişkinin yüzüne, yaptığı jestlere ve sesletmelere odaklanmaktadır.

Rutinleri yetişkin başlatır.



**Örnek:**

Küp sıralama

Bebeği besleme

Araba sürme

Top oynama

Bu rutinler nesne ile gerçekleşir. Çocuğun taklit, el ve vücut koordinasyonunu doğru kullanmasını sağlar. Ayrıca bakma, jest ve sesletmelerin gerçekleşmesine olanak sağlar. Çocuğun liderliği izlenir. Sıralı oyun esnasında çocuk kendisiyle yetişkinin etkileşim kurmasına izin verir. Böylece sosyal katılım sağlar.

### 3. Çevresel Düzenleme

Çevresel düzenleme çocuğun iletişim ihtiyacını destekleyecek şekilde düzenlenir. Çevresel düzenlemenin amacı çocuğun eylemde bulunması ve kendiliğinden tepki vermesini sağlamaktır.

Rutin esnasında çocuğun isteyebileceği veya ihtiyaç duyabileceği nesnelere çocuğun uzanamayacağı yere koymak (Çocuğun iletişim ihtiyacı oluşacak ve iletişim kurmaya zorlayacak bir durum oluşturur)

**Örnek:**

Küpleri üst üste dizme oyununda sıra çocuğa geldiğinde yetişkin küpü yanına koyar. Çocuk küpü istemek için yetiştirilene bakabilir, parmağıyla işaret edebilir veya ses çıkarabilir.

Sevdiği kurabiye kavanozunu çocuğun görebileceği fakat ulaşamayacağı rafa koyduğunda, çocuk yetiştirilene bakabilir, parmağıyla işaret edebilir veya ses çıkarabilir.

## 5. OTURUM

### UYGULAMA

#### **Karşılıklı İletişim Sağlamak İçin Bağlam Oluşturma**

##### 1. Fiziksel olarak ulaşılabilir olma

Hülya hanım, Ali halının üzerindeyken göz hizasında karşısına oturur. Hülya hanım ayakta, koltukta ya da Ali' nin arkasında otursaydı Ali' nin Hülya hanıma bakmasını engelleyecektir.

##### 2. Çocuğun dikkatini ve liderliğini takip etme

Hülya hanım Ali'nin ilgisini belirlemek için onu izler. Ali' nin dikkati küplerden arabaya yönelince Hülya Hanım “Vay!” “Araba” der.

##### 3. Etkinlikleri sınırlandırma

Ali küplere ve arabaya ilgisini kaybettiğinde Hülya hanım Ali' nin önündeki tepsiye bir top yerleştirir ve onu ileri geri yuvarlar ve sonra ona sunar. “Topa bak” gibi talimatlar vermek yerine, dikkatini bir nesneye, topa yönlendirmek için sözel olmayan davranışlar kullanır.

#### 4. [Etkinlik esnasında yorum yapma](#)

Hülya hanım, Ali ve kendisinin dahil olduğu etkinlik hakkında yorum yapar. Ali arabaya bakarken Hülya hanım “Arabaya mı bakıyorsun?” sormak yerine “Araba görüyorum” der. Ali arabayı eline alır ve Hülya hanım, “Araba güzel mi?” sormak yerine “Kırmızı araba” der.

#### 5. [Çocuk katılımını desteklemek ve genişletmek için oyuncaklar ve etkinlikler/rutinler seçme ve düzenleme](#)

Hülya hanım, Ali’nin ilgisini çeken ve etkinliğe katılmasını sağlayan oyuncaklar seçer. Ali’nin ilgi duyduğu arabayı oyuncak kutusunda olduğu zaman, Ali arabasını oradan çıkarması için Hülya hanımla iletişime geçme ihtiyacı hisseder.

#### 6. [Çocuğun etkinliğe ve iletişime odaklanması için çevreyi düzenleme](#)

Hülya hanım, her seferinde Ali’nin bir oyuncak seçmesine izin verir ve diğer oyuncakları ortamdaki uzaklaştırır. Bu durum Ali ve Hülya hanımın önlerindeki oyuncuğa ve iletişim becerileri öğretimine odaklanmalarını sağlar.

#### 7. [Etkinliklerin esnasında istenmeyen davranışların yerine istenen davranışları koyarak etkileşim sırasında olumlu davranışları destekleme](#)

Burada önemli olan Ali’nin arabalarıyla uygun bir şekilde oynamasına yardımcı olmak için davranış destek stratejisi kullanmaktır. Ali elindeki arabanın tekerleklerini ağzına götürüp yalama isteği karşısında Hülya hanım Ali’yi yönlendirerek arabayla oynarken elini kullanmasını ister ve “Arabayı hareket ettirmek için elimizi kullanırız der”. Ali’nin elini kullanma motivasyonunu arttırmak için “Arabayı güzel sürdün” der.

### **Çocuğun İletişimini Fark Etmek ve Yanıt Vermek**

Çocuğun tüm iletişim girişimlerine fark etmek ve yanıt vermek çocuğu pekiştirir ve daha fazla iletişim kurmaya teşvik eder. Çocuk iletişiminin sıklığı artırma (bakma, göz kontağı, jestleri kullanma, sesletme), yeni iletişim becerilerine geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Çocuk ne kadar çok iletişim kurarsa o kadar çok pratik yapar ve iletişim kurması daha kolay olur.

Peki biz çocuğumuzun iletişimini nasıl fark edeceğiz ve nasıl yanıt vereceğiz???

1. Çocuğun tüm iletişimlerine dikkat etme
2. Çocuk her iletişim kurduğunda yanıt verme
3. Çocukla dengeli iletişim sıraları alma

Çocuğun eylemlerini taklit etme ve bu eylemleri sesler, jestler, sözcükler ile genişletme (dilsel haritalama)

### Taklit Etme

Taklit etme yetişkin çocuğun eylemlerinde ona katılır ve çocuğun sözel olmayan davranışlarını taklit eder.

Eğer çocuk küpleri üst üste koyma çabasındaysa yetişkin bu davranışı taklit eder ve çocuğun üst üste koyduğu küplere bir küp ekler. Yetişkin, kendisinin ve çocuğun ne yaptığıyla ilgili konuşur. (“Hopp koydum”, “Küpleri üst üste koyuyoruz”)

\*\*\*Yetişkinin çocuğu taklit ederek küp koyması (sıra alma), yetişkinin yorum yapması yapılan eylemle sesletme ve dilin etkinlikle bağlanmasını sağlar.

## 6. OTURUM

### **Model Olma ve Genişletme (Haritalama)**

**Model olma** jestleri, bakışların ve karmaşık sesletmelerin koordineli olarak gerçekleşmesini sağlamak için kullanılır.

Oyun sırasında yetişkinin gerçekleştirmesi gereken davranışlar;

1. Yetişkin çocuğun dikkat ve liderliği takip etmeye devam eder.
2. Yetişkin çocuğun eylemlerini taklit eder ve yorum yapar.
3. Çocuk aynı eylemi yaptıktan sonra veya aynı nesnelere tekrar tekrar oynadıktan sonra yetişkin oyuna yeni bir nesne katar. Eğer çocuk uygun olarak oynamazsa işlevsel eylemi modeller.



Yetişkin çocuğun ilgisinin sürdüğünü görmek için bekler. Çocuk oyun eylemiyle ilgileniyorsa, yetişkin çocuğun oyuna katılmaya geri döner. Çocuk yeni bir oyun eylemi ya da nesnesi ile ilgilenmediğinde, yetişkin farklı bir şey deneyebilir ya da çocuğun liderliğine geri dönebilir. Daha sonra oyuna başka nesnelere katarak model olmaya çalışır.

Rutin esnasında geleneksel jestlere, sesletmelere model olma. (Arabayı süren çocuğa “vın vın”, bebekle oynarken bebeğin elini kavrayarak “merhaba” demek gibi.

### **Yeni Oyuna Model Olma**

1. Çocuk oyun becerilerini artırır.
2. Yetişkin ve çocuğa konuşacak daha fazla nesne ve eylem sağlar.
3. İşlevsel bir bağlamda yeni dil için fırsatlar yaratır.

#### **1. Çocuğun Dikkatini ve Liderliğini Takip Etme**

Hülya hanım etkileşime girmek için oyuncakları oyun halısının üzerine koyarak Ali'nin nasıl etkileşime gireceğini görmeyi bekleyerek oyun rutinine başlar. Ali küpleri üst üste koymaya başlar.

#### **2. Taklit Etme ve Genişletme**

Hülya hanım, Ali'nin üst üste koyduğu küplerin üzerine bir küp koyar ve “küp” der ve Ali'nin oyununa katılır.

#### **3. Model Olma ve Genişletme**

Ali, Hülya hanım oyuna küp koyduktan sonra rutine olan ilgisini kaybetmeye başlar. Fakat küp koymak için birkaç defa rutine dönüşü olmuştur. Ali'nin dikkatini izleyen Hülya hanım boş bir kutuya küp atarak yeni bir oyuna model olur.

#### **4. Bekleme**

Hülya hanım, Ali'nin küpleri kutuya küp atma oyunuyla ilgisi bekler. Ali kutuya küp atmaya başladığında onun liderliğini izler ve taklit eder. “Attım” diyerek genişletme gerçekleştirir.

### **İletişime Model Olma ve Genişletme (Dilsel Haritalama)**

Çocuk bir rutin içerisinde iletişim kurduğunda, yetişkinler çocuğun iletişimini genişletir.

<b>İletişime Model Olma ve Genişletme</b>
<p>Oya'nın iletişim hedefleri tek kelimelik ifadeler ve tek kelimelik işaretlerdir. İletişimi modellemek ve genişletmek için annesi Pelin hanım, tüm iletişimime yanıt verir ve tek kelimelik ifadeler ve/veya tek kelimelik işaretler kullanarak dili etkinliklerine göre eşleştirir.</p> <p>Oya ve Pelin hanım bir tren ve bloklarla oynuyorlar.</p> <p>Oya trene bir blok koyuyor.</p> <p>Pelin hanım, Oya' yı taklit ediyor ve trene bir blok koyuyor. İletişimi ortak etkinliklerine göre eşleştiriyor ve model olarak işaret ediyor "içinde" diyerek iletişimi hedefliyor.</p> <p>Oya treni iter ve "git" işareti yapar.</p> <p>Pelin hanım "tren gidiyor" der ve işaret ederek Oya'nın iletişimini genişletiyor.</p>

### 7. OTURUM

#### **Zaman Geciktirme**

Zaman geciktirme stratejileri neden önemli???

- \*\*\*Çocuğu iletişim başlatmaya teşvik eder.
- \*\*\*Çocuğun bir nesne veya eylem talep etmesi için yetişkinden gelen ipuçlarıdır.
- \*\*\*Çocuk yardım alması veya seçim yapması için fırsat yaratır.
- \*\*\*Çocuk etkileşim kurmada sınırlılık gösterdiği durumlarda iletişimin sıklığını arttırmak için kullanılır.

\*\*\*Çocuğa iletişim kurması için doğrudan talepte bulunmadan seçim yapmayı öğretmek için kullanılır.

Zaman gecikmesi uygulayacağımız hangi davranışları içerir?

Yetersiz nesne, yiyecek sunma: Yetişkinin çocuğun ilgi gösterdiği nesne ya da yemek istediği yiyecekten az vermesi.

Örnek: Bebeği verip bebeği besleyeceği biberonun verilmemesi, çocuğun sevdiği çubuk krakerin yarısının verilmesi.

Yardım: Yetişkin, çocuğun tercih edilen bir nesneyi elde etmek için yardıma ihtiyaç duyduğu ve çocuğun yardım için iletişim kurmasını beklediği bir bağlam oluşturur.

Örnek: İçinde bisküvi olan kavanoz kapağının kapalı tutmak

Rutin ile beklemek: Yetişkin, çocuğun ilgilendiği ve rutin içinde ne bekleyeceğini bildiği bir rutin oluşturur. Yetişkin daha sonra beklenen eylemi gerçekleştirmeden önce duraklar ve çocuğun iletişim kurmasını bekler.

Örnek: Ce oyununda rutini başlattıktan sonra yetişkinin yüzünü açmaması.

Sıra alma sırasında beklemek: Yetişkin, ilişkili bir nesne kullanır ve beklenen eylemi gerçekleştirmeden önce bekler.

Örnek: Trenle oynarken yetişkinin tren vagonuna hayvan maketi koyup beklemesi

Seçim yapma: Yetişkin iki nesneyi tutar ve çocuğun hangisini istediğini belirtmesini bekler. Yetişkin nesneyle ilgili sesletme veya nesne ismini söyleyerek nesneyi çocuğa verir.

Örnek: Yetişkin elinde top ve küp tutar. Çocuğun eliyle göstermesi veya yetişkinin eline uzanması durumunda “Top” diyerek çocuğa vermesi.

### **Göz Teması**

Bir rutin esnasında çocuğun bir nesneye bakması, ona doğru uzanması veya ses çıkarması gibi amaçlı iletişim bileşenlerinden bazılarını gerçekleştirip göz kontağı kurmazsa yetişkin nesneyi kendi yüzüne doğru tutarak çocuğun bakışını yakalayabilir.

Örnek: Çocuk elindeki küp parçasına odaklanarak sürekli çevirir, dokunur. Yetişkin çocuğun dikkatini ve bakışlarını canlı bir ses tonuyla başka bir küp parçasını alarak havada hareket ettirerek kendi yüzüne doğru tutar.



BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK

KURULU

04.11.2021

Sayın Mahide Özçelik

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/735 proje numaralı ve "Anne Tarafından Uygulanan Söz Öncesi Milieu Öğretim Yönteminin Otizmlı Çocuğu Üzerindeki Amaçlı İletişim Kurma Becerilerindeki Etkililiğinin İncelenmesi (VAKA Çalışması)" başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur.Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğınız bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

A handwritten signature in black ink, reading 'Direnç Kanol'.

**Not:** Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

## TEZ

## ORJİNALLİK RAPORU

% <b>3</b>	% <b>3</b>	% <b>1</b>	% <b>1</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

## BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>2</b>	<a href="http://link.springer.com">link.springer.com</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>3</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://dspace.gazi.edu.tr">dspace.gazi.edu.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>5</b>	Brooke Ingersoll. "The Differential Effect of Three Naturalistic Language Interventions on Language Use in Children With Autism", Journal of Positive Behavior Interventions, 2010 Yayın	<% <b>1</b>
<b>6</b>	<a href="http://www.etecom.org">www.etecom.org</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	Brooke R. Ingersoll. "Teaching Social Communication", Journal of Positive Behavior Interventions, 2009 Yayın	<% <b>1</b>