



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN 30-72 AY ARASINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARLA ETKİLEŞİMLERİNDE KULLANDIKLARI DİL VE İLETİŞİM
BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike GENEL

0000-0003-4225-7210

BURSA-2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN 30-72 AY ARASINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARLA ETKİLEŞİMLERİNDE KULLANDIKLARI DİL VE İLETİŞİM
BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike GENEL

0000-0003-4225-7210

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

BURSA-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Melike GENEL

Tarih: 22/06/2022

TEZ YAZIM KLAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

‘Öğretmenlerin 30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Çocuklarla Etkileşimlerinde Kullandıkları Dil ve İletişim Becerileri Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi’ adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Melike GENEL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Özel Eğitim ABD Başkanı

Prof. Dr. Şükrü ADA



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:07/06/2022

Öğretmenlerin 30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Çocuklarla Etkileşimlerinde Kullandıkları Dil ve İletişim Becerileri Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 127 sayfalık kısmına ilişkin, 27/06/2022 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

07/06/2022

Adı Soyadı:	Melike GENEL
Öğrenci No:	801860017
Anabilim Dalı:	Özel Eğitim
Programı:	Zihin Engellilerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Statüsü:	Yüksek Lisans

Dr. Öğr. Üyesi Mustaf KURT

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ESTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801860017 numara ile kayıtlı Melike GENEL'in hazırladığı 'Öğretmenlerin 30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Çocuklarla Etkileşimlerinde Kullandıkları Dil ve İletişim Becerileri Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi' konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22/06/2022 Çarşamba günü 14.30-16.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **BAŞARILI (başarılı/başarısız)** olduğuna **OYBİRLİĞİ (oybirliği/oyçokluğu)** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Zehra Atbaşı

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖNSÖZ

Uludağ Üniversitesi'nde görev yapmaya başladıkları günden bugüne hem lisans hem yüksek lisans öğrenimim boyunca farklı pencerelerden bakmamı sağlayıp ufkumu açan, irdeleyici düşünme ve verilenin fazlasını öğrenme şevki konularında rol modelim olan 'özel eğitim'in iyi niyetin ötesinde hak ettiği değerleri gösteren, hem hocam olarak hem tez danışmanım olarak aradığımdan fazlasını bulabildiğim Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT'a ne kadar teşekkür etsem azdır...Karşılaştığımız ilk günden bugüne 'talihim' olduğunu her daim hissettiğim, kendisinin bende yerini anlatmakta kelimelerimin yetersiz kaldığı Ustam Öğr. Gör. Dr. Oya ARSLAN ARMUTCU'ya sonsuza kadar üzerimde taşıyacağım minnetimi sunuyorum.

Kendimin farkında olmaya başladığım günlerden bugünlere kadar en yakınım hep bir öğretmenim oldu. Üzerimde en ufak emeği olan, farklı yolculuklarımda yanımda yol arkadaşı olarak değişmemde ve gelişmemde payı olan tüm öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

Çalışmama katılarak alanyazının zenginleşmesine katkı sunan katılımcı öğrencilere ve devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel ders aldıkları katılımcı öğretmenlere çok teşekkür ederim. Çalışmam boyunca teknik desteklerini benden esirgemeyen, her sıkıştığımda yardımına canı gönülden koşan Seda GÖNÜL, Zeynep DURMUŞ ve Aysel ÇELİK'e çok teşekkür ediyorum. Bugüne kadar hayatlarına birebir şahitlik ettiğim, kendilerine hizmet etme fırsatını bana veren öğrencilerime, ailelerine ve bundan sonra aynı şevkle hizmet etmeyi kendime amaç edindiğim, yollarımızın kesişeceği tüm özel gereksinimli bireylere teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca maddi-manevi her sürecimde yanımda olan, benim ben olma yolculuğumda en güzel denk geliş olduklarına inandığım canım babam Bekir KEKEÇ ve canım annem Hatice KEKEÇ' e sonsuz teşekkür ediyorum. Bu yolculukta abla olmanın getirileri ile beraber daha güçlü bir karakter geliştirmemde rolleri büyük olan canım kardeşlerim; Melisa KEKEÇ, merhum Hacı Ali KEKEÇ, Barış KEKEÇ ve Leman KEKEÇ sizi çok seviyorum. Varlıklarıyla kendilerinden hayatı öğrendiğim, tecrübelerini çoğu zaman bir giysi gibi üzerime giymeye gayret ettiğim rahmetli dedem Abdullah KEKEÇ ve rahmetli babaannem Leman KEKEÇ, iyi ki bu hayatta birbirimize tanıklık ettik.

Yüksek lisans eğitimimin beraberinde bir çok işi aynı anda yapabilmem için kendinden fedakarlıklar yaparak bana alan açan, karşılaştığı hiçbir güçlükte kişiliğinden ödün

vermeyerek hep kendi gibi kalmayı başaran ve bu sayede güvenimin hep dipdiri kaldığı hayat arkadaşım, yoldaşım Yunus Emre GENEL'e teşekkürün ötesindeki minnetimi sunuyorum.

Ve son olarak sen canımın parçası oğlum, bu hikayenin en gizli kahramanı... Türlü sebeplerle bitirmekte dört yıldır zorlandığım bu çalışmayı, seni kucağımıza almadan bitirebilmek adına bana bu kadar yüksek motivasyon sağladığın için edebileceğim tüm teşekkürlerle teşekkür ediyorum sana...

Melike Genel

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı:	Melike GENEL
Üniversite:	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü:	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı:	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı:	Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği:	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı:	xviii+175
Mezuniyet Tarihi:	22/06/2022
Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

ÖĞRETMENLERİN 30-72 AY ARASINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARLA ETKİLEŞİMLERİNDE KULLANDIKLARI DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEYİCİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan bireysel ders öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasındaki dil ve iletişim becerilerini destekleyecek davranışlarından hangilerini ne sıklıkla kullandıklarını; özel gereksinimli öğrencilerin ise etkileşimde iletişim işlevlerinin ve iletişim araçlarının hangilerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modellerinden tekil tarama modeli ile desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılları Bursa ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim desteği alan özel gereksinimli çocuklar ve bireysel ders öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılarak gözlem tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya konu olan şekil verme, betimleyici konuşma, genişletme, ekleme, model olma, tepki isteme + model olma, dilsel haritalama, onaylama, tepki isteme/soru sorma, tepki isteme/doğrudan yönerge verme, tepki isteme/seçenek sunma, tepki isteme/eksilteli cümle kullanma tekniklerinin hepsinin katılımcı öğretmenler tarafından

kullanıldığı ancak kullanılma sıklıklarının farklılık gösterdiği, bununla beraber en çok kullanılan tekniğin tepki isteme/doğrudan yönerge verme, en az kullanılan tekniğin ekleme olduğu bulunmuştur.

Yine araştırma sonucunda araştırmaya konu olan selamlama-vedalaşma, nesne isteme, hizmet isteme, bilgi isteme, nesne reddetme, hizmet reddetme, bilgi reddetme, nesne verme, hizmet verme, bilgi verme, yaratıcı olma, alıştırma yapma, yorum yapma iletişim işlevlerinin hepsinin ve istenmeyen davranış dışındaki bakış, jest, ses, kelime, cümle iletişim araçlarının katılımcı çocuklar tarafından kullanıldığı ancak kullanılma sıklıklarının farklılık gösterdiği, bununla beraber en çok kullanılan işlevin bilgi verme en az kullanılan işlevin selamlama-vedalaşma olduğu ve en çok kullanılan iletişim aracının jest en az kullanılan iletişim aracının ise cümle olduğu bulunmuştur.

Son olarak öğretmenlerden ve çocuklardan elde edilen veriler birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin etkileşim sırasında kullandıkları tekniklerin çocukların tercih ettikleri iletişim işlevi ve iletişim aracını etkilediği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler; *Dil öğretim teknikleri, dil ve iletişim becerileri, yetişkin-çocuk etkileşimi, iletişim araçları, iletişim işlevleri*

ABSTRACT

Name and Surname:	Melike GENEL
University:	Bursa Uludag University
Institution:	Institute of Educational Sciences
Field:	Special Education
Branch:	Education of Mentally Disabled
Degree Awarded:	Master
Page Number:	xviii+175
Degree Date:	22/06/2022
Supervisor:	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT

AN INVESTIGATION OF THE SUPPORTIVE BEHAVIORS OF LANGUAGE AND COMMUNICATION SKILLS USED BY TEACHERS IN THEIR INTERACTIONS WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BETWEEN THE OF 30-72 MONTH

In this study, it is aimed to determine how often individual course teachers working with special needs students use some of the behaviors that will support their language and communication skills during their interactions with their students; and how often special needs students use some of the communication functions and communication tools in interaction. The study group of this study, which is patterned with a singular screening model from screening models, is comprised of special needs children and individual course teachers who received educational support from special education and rehabilitation centers in Bursa province during the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. The data were collected by observation technique using data collection tools developed by the researcher. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method.

The styling as a result of research which is the subject of research, descriptive speech, expansion, adding, becoming a model, mand+modeling, linguistic mapping, validation, mand/questions, mand/direct instruction giving, mand/presenting choices, mand/using

incomplete sentences using all of the techniques used by the participating teachers, but differs in the frequency of use however, since the technique most widely used mand/direct instruction giving the least used technique is the extend.

As a result of research which is the subject of research salutation-farewell, object request, service request, information request, object denial, denial of service, information export the object to refuse service delivery, information, inquiry, creativity, practice, comment, communication and unwanted behavior outside of all of the functions glance, gesture, sound, word, sentence of communication tools used by the participating children, but shows the difference of the frequency of usage, however, it was found that the most commonly used function is informing, the least used function is greeting-farewell, and the most used communication tool is gesture, and the least used communication tool is sentence.

Finally, when the data obtained from teachers and children are interpreted together, it is thought that the techniques used by teachers during interaction affect the communication function and communication tool preferred by children.

Keywords; *Language teaching techniques, language and communication skills, adult-child interaction, communication acts, communication functions*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KLAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZIM RAPORU	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller/Grafikler Listesi	xvi
Kısaltmalar Listesi.....	xvii

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İletişim	6
2.1.1. İletişim İşlevleri.....	6
2.1.2. İletişim Araçları.....	15
2.2. Dil	21
2.2.1. Dilin Bileşenleri.....	21
2.2.1.1. Biçim Bileşeni.....	22
2.2.1.2. İçerik (Anlam) Bileşeni.....	23
2.2.1.3. Kullanım Bileşeni.....	23

2.2.2. Dil Gelişimi	24
2.2.2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Gelişimi	24
2.2.2.2. Özel Gereksinimli Çocuklarda Dil Gelişimi.....	27
2.2.2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi	27
2.2.2.2.2. Zihinsel Yetersizliği (ZY) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi	29
2.2.2.2.3. Down Sendromlu (DS) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi	30
2.2.2.2.4. Çoklu Yetersizliği (ÇY) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi	34
2.2. Etkileşim.....	34
2.2.1. Etkileşimin Değerlendirilmesi.....	37
2.3. Dil ve İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Teknikler	38
2.3.1. Tepki İsteme-Model Olma.....	40
2.3.2. Betimleyici Konuşma/Takip Konuşması	42
2.3.3. Dilsel Haritalama	43
2.3.4. Genişletme	45
2.3.5. Ekleme	46
2.3.6. Yeniden Şekil Verme/Düzeltilme.....	46
2.3.7. Onaylama	48
2.4. İlgili Araştırmalar	49

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.2.1. Evren ve Örneklem Belirlenmesi:	55
3.2.2. Araştırmanın Çocuk Katılımcıları	55
3.2.3. Araştırmanın Öğretmen Katılımcıları	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Bilgi Formu:	57
3.3.2. Katılım Sözleşmesi:	57
3.3.3. Yetişkin Davranışları Tanım Formu:	58
3.3.3.1. Yetişkin Davranışları Tanım Formu'nun Geliştirilmesi	58
3.3.4. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu	59
3.3.5. Çocuk Davranışları Tanım Formu.....	60
3.3.5.1. Çocuk Davranışları Tanım Formu'nun Geliştirilmesi	60
3.3.6. Çocuk Davranışları Kayıt Formu.....	61
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	61

3.4.1. Verilerin Toplanması.....	61
3.4.1.1. Bilgi Formu Verilerinin Toplanması	62
3.4.1.2. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu ve Çocuk Davranışları Kayıt Formu Verilerinin Toplanması.....	62
3.4.2. Verilerin Kodlanması.....	64
3.4.3. Verilerin Analizi	64

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

5.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerine Ait Bulgular	66
5.1.1. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'na İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerine Ait Bulgular	66
5.1.2. Çocuk Davranışları Kayıt Formu'na İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerine Ait Bulgular	67
5.2. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu Verilerine Ait Bulgular.....	70
5.2.1. Şekil Verme Tekniğine Yönelik Bulgular	71
5.2.2. Betimleyici Konuşma Tekniğine Yönelik Bulgular	72
5.2.3. Genişletme Tekniğine Yönelik Bulgular	73
5.2.4. Ekleme Tekniğine Yönelik Bulgular	74
5.2.5. Model Olma Tekniğine Yönelik Bulgular	75
5.2.6. Tepki İsteme + Model Olma Tekniğine Yönelik Bulgular	76
5.2.7. Dilsel Haritalama Tekniğine Yönelik Bulgular	77
5.2.8. Onaylama Tekniğine Yönelik Bulgular	78
5.2.9. Tepki İsteme Tekniğine Yönelik Bulgular	79
5.2.10. Tekniklerin Toplamına Yönelik Bulgular.....	82
5.3. Çocuk Davranışları Kayıt Formu Verilerine Ait Bulgular	87
5.3.1. Selamlama-Vedalaşma İşlevine Yönelik Bulgular	87
5.3.2. Nense İsteme İşlevine Yönelik Bulgular	89
5.3.3. Hizmet İsteme İşlevine Yönelik Bulgular	91
5.3.4. Bilgi İsteme İşlevine Yönelik Bulgular	93
5.3.5. Nesne Reddetme İşlevine Yönelik Bulgular.....	95
5.3.6. Hizmet Reddetme İşlevine Yönelik Bulgular	97
5.3.7. Bilgi Reddetme İşlevine Yönelik Bulgular	99
5.3.8. Nesne Verme İşlevine Yönelik Bulgular	101
5.3.9. Hizmet Verme İşlevine Yönelik Bulgular	103
5.3.10. Bilgi Verme İşlevine Yönelik Bulgular.....	105
5.3.11. Yaratıcı Olma İşlevine Yönelik Bulgular.....	107

5.3.12. Alıştırma Yapma İşlevine Yönelik Bulgular	109
5.3.13. Yorum Yapma İşlevine Yönelik Bulgular	111

5.BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	114
5.1.1. Yetişkin Davranışlarına İlişkin Tartışma	114
5.1.2. Çocuk Davranışlarına İlişkin Tartışma	120
5.1.2.1. İletişim İşlevlerine İlişkin Tartışma	120
5.1.2.2. İletişim Araçlarına İlişkin Tartışma	122
5.2. Sonuç	124
5.3.Öneriler.....	124
5.3.1 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	124
5.3.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	125
Kaynakça	126
Ekler	153
ÖZ GEÇMİŞ	173

Tablolar Listesi

Tablo

Sayfa

1. Dore'un Tek Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlevler Sınıflaması.....	8
2. Halliday'in 10-18 Ay Arası Tek Sözcüklü Dönem İletişim İşlevleri Sınıflaması.....	9
3. Pieterse ve Diğerlerinin Tek Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlevler Sınıflaması.....	10
4. Halliday'in Çok Sözcüklü Dönem İletişim İşlevleri Sınıflaması.....	11
5. Tough'ın Çok Sözcüklü Dönem İletişim İşlevleri Sınıflaması.....	12
6. Pieterse ve Diğerlerinin Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlevler Sınıflaması.....	12
7. Down Sendromlu Bireylerin Dil Gelişim Profili.....	31
8. Araştırmacıların Dil ve İletişim Becerilerini Öğretmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerde Benimsedikleri Sınıflamalar.....	39
9. İlgili Araştırmalar.....	51
10. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	56
11. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	56
12. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'na İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	67
13. Çocuk Davranışları Kayıt Formu'na İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	68

Şekiller/Grafikler Listesi

Şekil	Sayfa
1. İletişim İşlevleri.....	8
Grafik	Sayfa
1. Şekil Verme.....	71
2. Betimleyici Konuşma.....	72
3. Genişletme.....	73
4. Ekleme.....	74
5. Model Olma.....	75
6. Tepki İsteme + Model Olma.....	76
7. Dilsel Haritalama.....	77
8. Onaylama.....	78
9. Soru Sorma.....	79
10. Seçenek Sunma.....	80
11. Doğrudan Yönerge Verme.....	81
12. Eksiltili Cümle.....	82
13. Tekniklerin Toplamı.....	83
14. Selamlama-Vedalaşma.....	88
15. Nesne İsteme.....	90
16. Hizmet İsteme.....	92
17. Bilgi İsteme.....	94
18. Nesne Reddetme.....	96
19. Hizmet Reddetme.....	98
20. Bilgi Reddetme.....	100
21. Nesne Verme.....	102
22. Hizmet Verme.....	104
23. Bilgi Verme.....	106
24. Yaratıcı Olma.....	108
25. Alıştırma Yapma.....	110
26. Yorum Yapma.....	112

Kısaltmalar Listesi

ÇY: Çoklu Yetersizlik

DS: Down Sendromu

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ZY: Zihinsel Yetersizlik

Tİ: Tepki İsteme

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her canlı sahip olduğu ihtiyaçla doğru orantılı olarak iletişim kurar. Başka bir deyişle canlıları hareket etmeye, iletişim kurmaya mecbur bırakan şey hissettikleri ihtiyaçtır. İnsanın diğer canlılarla kıyaslanamayacak kadar sayısız ihtiyacı vardır. Bu yüzden diğer canlılara göre çok daha fazla iletişim ihtiyacı ve bu oranda iletişim marifeti vardır. İletişim bizim dış dünyayı algılamamızın ve iç dünyayı aktarmamızın bir sonucudur. Bu sonucun en işlevsel, en yaygın ve en karmaşık kaynağı ‘konuşma dili’ dir (Özmen, 2003).

Dil, anlamları ifade etmek için toplumlarca paylaşılan, rastgele seçilmiş ama gelenekselleşmiş, kullanımları kurallara bağlı olan semboller sistemidir. Dil bir anlamın kendisi değildir. O anlama toplumun verdiği isimlerin kabul görmüş halidir. Gelenekselleşmesi yani fazla değişikliğe uğramaması sözel dilin iletişim için geçerliliğini koruması ve nesiller boyu devamlılığını sağlaması için gereklidir (Ege, 2006).

İnsan toplumla birlikte yaşayan ve sürekli çevresindekilerle iletişim kurmak zorunda olan sosyal bir varlıktır. Bu toplu yaşamın içinde ilişki kurmak, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek, bilgi edinmek ve aktarmak, istek ve şikayetlerini belirtmek, çevresindekileri etkileyebilmek, yönetmek ve yönetilmek gibi bir çok amaçla dili kullanır. Tüm bu gibi işlevlerden ötürü dil edinimi her birimiz için son derece önem taşır (Topbaş, 2015). Çünkü düşünceler işaret dili, çizimler gibi birçok kaynakla aktarılabilse de insanların tercih ettiği en yaygın yöntem sözel dildir (Ege, 2006).

Dil edinmek yaşamın ilk anlarından itibaren çocuğun beyninde olan, doğuştan getirdiği bir beceridir (Temel, vd., 2014). Doğumdan sonra üç ya da altı ay arası bebeğin ilk sesleri, altı ay itibari ile de ilk heceleri ortaya çıkmaya başlar (Aral vd., 2000). Bir yaşından sonra ilk tek heceli kelimeler duyulurken iki yaşa doğru ortalama 50 tek heceli kelimeler edinilir (Topbaş, 2003). İki yaşından sonra basit cümleler kurulurken üç yaşa doğru ortalama 300 kelime edinilir (Poyraz ve Dere, 2003). Özetle tipik gelişim gösteren çocuklar 3-4 yaşları arasında kendi ana dillerinin temelini öğrenirler ve sonraki dönemlerde dil performansları

aşama aşama gelişir (Dönmez ve Arı, 1987). Fakat dilin geliştirilmesi bütün çocuklarda aynı kolaylıkta ve hızda olmaz (Güzel-Özmen, 2003).

Özel gereksinimli çocukların zihinsel gelişimlerinde tipik gelişim gösteren akranlarına göre yetersizlikler görüldüğü için dili anlama ve üretme becerilerinde de sorunlar gözlenmektedir (Paul ve Norbury, 2001). Dili üretme problemleri sıklıkla bebeklik döneminde ortaya çıkmaktadır (Brown, 1988). İfade edici dil becerileri sınırlı olan özel gereksinimli çocuklar, bazı sesleri çıkarabilen, sınırlı sayıda sözcükleri ya da cümleleri olan, cümle yapıları çeşitlilik göstermeyen ve bu sebeple de dili birçok amaç için kullanamayan çocuklardır (Güzel-Özmen, 2003).

Dil gelişimi bir çocuğun aynı zamanda diğer gelişim alanlarını etkilemede önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte dil gelişiminin çocuğun toplumsallaşması, problem çözme becerisi, kavram geliştirme süreci gibi beceriler üzerinde etken olduğu bilinmektedir. Yani dil gelişimi diğer gelişim alanlarını etkiler ve ilerleme birlikte sağlanır (Senemoğlu, 1989). Bu nedenle okul öncesi müfredatının temeli olan dil becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan programlar, çocuklara konuşmanın uygun biçimlerini vermeye ve sözcük dağarcığını zenginleştirmeye çalışırlar. Okul öncesi ortamı da doğrudan ya da dolaylı konuşma ve anlatımı kullanmayı gerektirecek şekilde düzenlenir. Yani müfredatta olan renk, sayı, boyut vb. gibi sıfatları sadece bilmek yeterli sayılmaz, beceri kriteri olarak işlevsel kullanım gerekir (Hart ve Risley, 1968).

Çocukların akademik başarıları ile ilgili görüşler incelendiğinde yaygın görüş, okul başarısı ile en çok ilişkili davranışın dil becerisi olduğu yönündedir. Sözel dil becerileri gelişim yaşına uygun olan çocuklar hızlı ilerleme gösterirken, sözel becerileri düşük olan çocuklar daha yavaş ilerleme göstermektedirler (Tager-Flusberg vd., 1990; Tek vd., 2013; Weikart, 1966). Bu sebeple insanın yaşamı boyunca her yaşta ve alanda ihtiyaç duyduğu dil erken dönemde yeterince desteklendiğinde sosyal ve akademik gelişim de olumlu yönde etkilenmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003).

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı öğretmenlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları dil ve iletişim becerileri destekleyici davranışlarının incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri sırasında öğretmenler dil ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen davranışlardan hangilerini kullanmaktadırlar?
2. Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri sırasında öğretmenler dil ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen davranışları ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
3. Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri sırasında öğrenci davranışlarının işlevleri nelerdir?
4. Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri sırasında öğrenciler iletişim işlevlerini ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
5. Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri sırasında öğrenciler hangi iletişim araçlarını kullanmaktadır?
6. Öğretmen ve öğrenci etkileşimleri sırasında öğrenciler iletişim araçlarını ne sıklıkla kullanmaktadır?

1.3. Önem

Özel gereksinimli çocuklarda yetersizliğin türüne ve şiddetine bağlı olarak ortaya çıkan dil gelişimindeki geriliğe, çocukların iletişimsel ihtiyaçları doğrultusunda çevrenin yapılandırılmaması eşlik edebilir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan personeller dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda yeterince iyi bir eğitim almamışlarsa dil kullanımı için doğal yollarla ortaya çıkan fırsatları yakalayamaz ve değerlendiremezler (Halle, 1979). Bu durum ortamın dil edinimini sınırlayıcı nitelikte olması sonucunu doğurur (Güzel-Özmen, 2003).

Fey ve diğerleri (1993) dil ve iletişim becerilerinin öğretimi için yeterince iyi eğitim almış ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların dil gelişimleri üzerinde önemli derecede etkileri olduğunu ortaya koymaktadırlar. Ancak personel için herhangi bir eğitim planı hazırlamadan önce var olan mevcut durumun ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırma öğretmenlerin, öğrencileri ile etkileşimlerinde dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışları açısından mevcut durumun ortaya çıkarılması için önemlidir.

Ulusal alan yazında var olan araştırmalar incelendiğinde özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinden sonra en çok vakit geçirdikleri öğretmenleri ile olan etkileşimlerinde öğretmen davranışlarını da konu alan yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Uyar, 2016). Ancak bu çalışma öğretmenlerin dil ve iletişimi destekleme davranışlarını değil etkileşimsel davranışlarını konu almaktadır. Aynı zamanda çalışmanın söz öncesi dönemdeki çocukları ve öğretmenlerini konu aldığı görülmektedir. Bu sebeplerle mevcut araştırmanın hem öğretmenin

dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışlarını hem de söz dönemi çocukları konu almasından dolayı alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil gelişiminin pragmatik yönünün erken dönemdeki sosyal etkileşimsel fırsatlar ile kazanıldığı düşünüldüğünde (Bates, 1976; Bruner, 1981) öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışları önem kazanmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak çocuklardaki dil gelişiminde öğretmenlerin rolünün büyük olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu çalışmanın öğretmenlere ve alan yazına yol gösterici olacağı ön görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Çalışma grubunda yer alan çocukların tanımlarının doğru olduğu varsayılmaktadır
2. Çalışmaya katılan ebeveynlerin ve öğretmenlerin bilgi formundaki sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır
3. Hazırlanan ölçü aracı ve kayıt formları konusunda görüşüne başvurulmuş uzmanların objektif ve samimi oldukları varsayılmaktadır

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, Bursa ili merkezli, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim alan yaşları 30-72 ay arası olan 20 özel gereksinimli çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, oyun ortamındaki 10 dk'lık öğretmen-öğrenci etkileşimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma kapsamında ele alınan tekniklerin tanımlarına aşağıda yer verilmektedir.

Tepki isteme-model olma: Yetişkinin, soru sorarak, iki öge arasında seçim yapmasını isteyerek, doğrudan yönerge vererek ya da tamamlanmamış bir ifade sunarak çocuktan sözlü bir tepki istemesidir (Alpert ve Kaiser, 1992; DunnDavidson vd., 2020; Skinner, 1957; Warren vd., 2006).

Betimleyici konuşma: Çocuğun ne yaptığını, nereye baktığını veya ortamda meydana gelen bir durumu; yetişkinin anında birebir eşleyerek, çocuğun dil performansına ve bağlama uygun, net ve basitçe tanımlamasıdır (Efimova ve Shadrina, 2020; McCathren, 2009; Warren vd., 2006).

Dilsel haritalama: Çocuğun sözsüz iletişim eyleminin amacının, yetişkin tarafından genişletilerek ve/veya tekrarlanarak kelimelere dökülmesidir (McCathren, 2000; Warren vd., 1993; Yoder ve Warren, 2002).

Genişletme: Yetişkinin, çocuğun söylediği kelimenin anlamını koruyarak, çocuğun söylediğine bir ya da iki kelime eklemesidir (Kaiser ve Hester, 1994; Kaiser vd., 2000; Roberts ve Kaiser, 2012; Woods vd., 2004).

Ekleme: Amaca uygun olarak çocuğun önceki ifadesine ek olarak yetişkinin yeni anlamsal bilgi eklemesidir (Moseley, 1990).

şekil verme: Yetişkinin, çocuğun yanlış söylemini (anamlı heceler, kelime, cümle), söylemin anlamını koruyarak, çocuğun hemen ardından iletişim akışını bozmadan doğru şekilde sesletmesidir (Camarata, 1996; Fey vd., 1999; Hepting ve Goldstein, 1996; Scherer ve Kaiser, 2010; Warren vd., 2006).

Onaylama: Yetişkinin, çocuğun sözel ifadelerini jest (başını evet anlamında sallama, baş parmağını onay işareti yapma), mimik (gözünü evet anlamında kırpma, gülümseme) ya da sözcük (çocuk ifadesinin aynısını tekrar etme, aferin, evet, tamam ifadelerinden birini kullanma) kullanarak kabul etmesidir (Warren vd., 2006).

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iletişim gelişimi, iletişim işlevleri ve araçları, dilin bileşenleri, tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklarda dil gelişimi, yetişkin-çocuk etkileşimi, dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler ve etkileşim temelli yapılan araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. İletişim

İletişim en geniş tanımıyla (a) iletilecek bir mesaj, (b) iletecek kişi, (c) ortak iletişim aracı, (d) mesajı çözümleyecek başka bir kişi öğelerini kendi içinde barındıran mesaj alıp verme sürecidir (Kuder, 1997). Bu süreç bir düşüncenin zihinde oluşmasıyla başlar ve kişi sözel dil, işaret dili, jestler gibi araçlardan hangisini kullanacaksa o aracın özelliklerine ve kurallarına göre zihnindeki düşüncüyü kodlanabilir hale getirmektedir (Ege, 2006). Buna karşılık kodlanmış düşüncüyü çözümleyerek anlamlandıran bir alıcı yoksa ya da var olan alıcı/alıcılar kodlanmış düşüncüyü çözümleyememişse orada iletişim gerçekleşmemektedir (Ege, 2006).

İletişim becerileri, erken dönemde çocuklara kazandırılması gereken en önemli alanlardan biridir. Çünkü iletişim gelişimi bireyin düşünce, duygu ve bilgileri aktarmasını ve anlamasını kapsamaktadır (Gooden ve Kearns, 2013). Özel gereksinimli bireyler, gereksinimleri doğrultusunda iletmek istedikleri mesajı aktarmada ya da iletilen mesajı anlamlandırmada sorun yaşayabilmektedirler.

İletişimsel gelişim çalışmaları, iletişimde iki ana boyutu tanımlamaktadırlar (Prizant ve Schuler, 1987). Birinci boyut iletişim için gerekli olan belirli bir niyet/amaçtır. Örneğin çocuklar nesneleri ya da eylemleri istemek için, bir durumu protesto etmek için, kendine ya da bir başka nesneye dikkat çekmek için vb. iletişim kurarlar. İkinci boyut ise çocukların bu niyetleri dış dünyaya iletmek için kullandıkları araçlardır. Bu araçlar dil öncesi dönemden dil kullanımına kadar değişmektedir. Normal iletişimsel gelişim çocuğun bu amaçları iletmek için daha özel ve geleneksel iletişim araçlarının kademeli olarak kullanımını ve ilk kez dil öncesi yollarla ifade edilen çeşitli işlevlerin edinimini içermektedir.

2.1.1. İletişim İşlevleri: İletişimin işlevi, bireyin iletişimde bulunurken neyi hedeflediğini anlamaya çalışmaktadır (Duchan, 1988). Yaşamın ilk yıllarında amaçlı iletişim davranışlarının yönelik olduğu üç ana işlev vardır. Bunlar; davranış düzenleme, sosyal etkileşim, ortak dikkattir (Bruner, 1981, aktaran Siegel-Causey ve Wetherby, 1993).

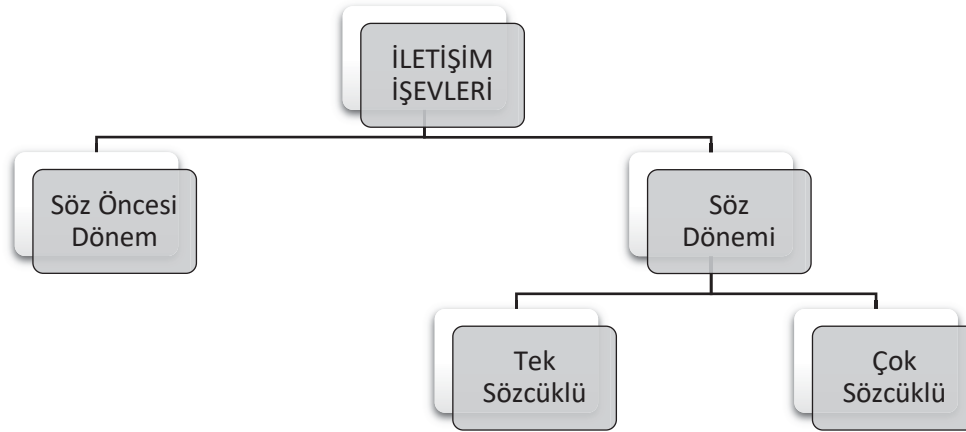
Davranış düzenleme, iletişime girilen kişinin davranışlarını, bir şeyi istemek ya da bir şeyi reddetmek amacıyla düzenleyecek eylemler olarak tanımlanmaktadır (Siegel-Causey ve Wetherby 1993). Burada çocuk karşısındakinden bir nesneyi vermesini ve/veya bir eylemi yapmasını ya da var olan bir eylemi durdurmasını istemektedir. Örneğin çocuk iple hareket eden bir arabanın ipinin çekilmesi için yetişkinle göz teması kurar ve yetişkinin elini arabanın ipine götürür. Benzer şekilde sevmediği bir yemeği uzatan yetişkinin elini iter.

Sosyal etkileşim, sosyal amaçlarla çevredekilerin dikkatinin çekilmesini sağlamak ya da var olan etkileşimin devamını istemek için kullanılan eylemler olarak tanımlanmaktadır (Tomasello, 2001). Çocuğun, ce-e oyunu oynarken duran annesinin ellerini tutup yüzüne götürmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Ortak dikkat, iki ya da daha fazla kişinin aynı anda dışsal herhangi bir şey üzerinde odak kurması olarak tanımlanmaktadır (Baldwin, 1995). Çocuğun dışardan geçen uçağı yetişkine fark ettirmesi için ‘uuu’ diyerek elini pencereye uzatması bu duruma örnektir. Fakat Tomasello’ya (1995) göre iki kişinin aynı nesneye bakmasından daha karmaşık bir süreçtir. Murray ve diğerleri (2008) Tomasello’ nun bu görüşünü ortak dikkatin başlatma ve yanıtlama olarak ikiye ayırdığını söyleyerek desteklemektedirler. Ortak dikkati başlatma, bir nesneye veya olaya bir başkasının dikkatini çekmek için iletişim araçlarını kullanmaktır (Wetherby ve Prizant, 1993). Ortak dikkat amaçlı kullanılan araçlar genelde göz kontağı, işaret etme ve jest kullanımıdır (Murray vd., 2008). Ortak dikkati yanıtlama ise bir başkasının başlattığı ortak dikkat girişimine katılmaktır (Mundy, 1995). Yapılan araştırmalar ortak dikkat işlevinin, sözcük edinimindeki katkısını da ortaya koymaktadır (Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello ve Todd, 1983). Örneğin bir baba küçük kızı ile göz göze geldiğinde bakışlarını masanın üzerindeki oyuncak bebeğe kaydırır. Küçük kızı da babasının bakışlarını takip eder. Masanın üzerindeki bebeği alır ve babasına gülümser. Böylece bakışlar bir nesne üzerinde ortak dikkatin paylaşılmasını sağlar. Ortak dikkat sosyo-iletişimsel gelişim üzerinde kritik rol oynamaktadır (Mundy vd., 1986). Örneğin kızın babanın bakışını takip edebilmesi, babanın o nesnenin ismini söylemesine ya da nesne hakkında konuşmasına olanak sağlamaktadır (Thorup vd., 2016). Kısacası başkalarının katıldıklarına katılabilmek daha sonraki bilişsel ve dil gelişimleri için temel oluşturmaktadır.

İletişimsel işlevler her ne kadar davranış düzenleme, sosyal etkileşim, ortak dikkat olarak üç ana başlıkta incelense de çocuklarda iletişim gelişimini inceleyen çalışmalara bakıldığında sınıflamaların iletişimsel işlev (communicative function), iletişimsel amaç

(communicative intent) gibi farklı isimlerle ve zamanla gelişerek daha ayrıntılı yapıldığı görülmektedir (Dore, 1974; Pieterse vd., 1996; Prizant vd., 1993; Roth ve Spekman, 1984a; Siegel-Causey ve Wetherby, 1993; Tough, 1981; Wetherby, 1986). Wetherby ve diğerleri (1988) ‘iletişimsel amaç’ ile kast edilenin iletişime girenin niyeti olduğunu, ‘iletişimsel işlev’ ile kast edilenin de iletişime girilenin üzerindeki etki olduğunu vurgulamaktadırlar. Amaç kavramının zihinsel bir süreç olması, işlev kavramının bu amacın gözlenebilir kısmı olması sebebiyle bu çalışmada iletişimsel işlev terimi kullanılmaktadır.



Şekil 1: İletişim işlevleri

İletişim işlevlerinde yapılan bu sınıflamalar incelendiğinde temelde söz öncesi dönem (Pieterse vd., 1996; Roth ve Spekman, 1984a; Wetherby, 1986) ve söz dönemi olarak ikiye ayrıldığı; söz döneminin de tek sözcüklü dönem (Dore, 1974; Halliday, 1975, aktaran Uzuner, 2003; Pieterse vd., 1996) ve çok sözcüklü dönem (Halliday, 1975, aktaran Uzuner, 2003; Tough, 1981, aktaran Kazan, 2016; Pieterse vd., 1996) olarak kendi içinde ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı gereği söz dönemi için oluşturulmuş farklı iletişim işlevleri sınıflamaları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Dore (1974) tarafından oluşturulan tek sözcüklü dönem iletişimsel işlevler sınıflaması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Dore’un Tek Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlevler Sınıflaması

İşlev	Örnek
Adlandırma	Çocuk oyuncak bebeğin gözlerine dokunup ‘göz’ der, burnuna dokunup ‘burun’ der. Dil annesine yöneltilmiş değildir ve annesi de cevap vermez.

Tekrarlama	Çocuk yapbozla oynarken annesinin ‘doktor’ dediğini duyar ve o da ‘doktor’ der. Annesi ‘evet, doğru doktor’ dedikten sonra konuşmasına devam eder, çocuk oyununa devam eder.
Yanıtlama	Annesi bir köpeği gösterip ‘bu nedir’ diye sorar. Çocuk ‘hav hav’ diyerek cevap verir.
Eylem İsteme	Çocuk çiviye deliğine sokmaya çalışır ancak başaramaz. Parmağı deliğin üzerindeyken annesine bakarak sabit seslendirmeler yapar. Annesi ‘tamam’ diyerek yardımda bulunur.
Yanıt İsteme	Çocuk annesine kitabı göstererek ‘kitap?’ der. Annesi ‘Evet doğru o bir kitap’ der.
Çağırma	Çocuk annesi odadan çıktığında yüksek sesle ‘anne’ diye bağırır. Annesi ‘bir kahve alıp hemen geliyorum’ der.
Selamlama	Öğretmen odaya girdiğinde çocuk ‘merhaba’ der. Öğretmeni de ‘merhaba’ der.
Protesto Etme	Annesi ayakkabı giydirmek istediğinde çocuk çığlık atar ya da ‘hayır’ der.
Alıştırma	Çocuk babası yokken “baba” der. Annesi yanıt vermez.
Kaynak (Dore, 1974)	

Halliday (aktaran Uzuner, 2003) tarafından 10-18 ay arası çocuklar için oluşturulan tek sözcüklü dönem iletişim işlevleri sınıflaması Tablo 2 ‘de verilmiştir.

Tablo 2

Halliday’ın 10-18 Ay Arası Tek Sözcüklü Dönem İletişim İşlevleri Sınıflaması

İşlev	Örnek
Araç İşlevi	Çocuğun istediği nesne ve hizmetleri karşılamasına yarayan işlev.
Düzenleyici İşlev	Çocuğun diğerlerinin davranışlarını kontrol etmesini sağlayan işlev.
Etkileşim İşlevi	Çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşmesini sağlayan ifadelerdir.
Kişî İşlevi	Çocuğun kendi duygularını ifade etmesidir.
Tanıma/Araştırmacı	Çocuk çevreyi tanımaya başlar. Nesnelerin adlarını sorması ile nesneleri sınıflandırır.
Hayali İşlev	Çocuğun kendini başkasının yerine koymasını sağlar.
Simgesel İşlev	Çocuğun dili başkalarına bilgi aktarmak için kullanmasını sağlar.

Kaynak (Halliday, 1975, aktaran Uzuner, 2003, s. 150)

Pieterse ve diğerleri tarafından oluşturulan tek sözcüklü dönem iletişimsel işlevler sınıflaması Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3

Pieterse ve Diğerlerinin Tek Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlevler Sınıflaması

İşlev	Tanım ve Örnek
Selamlar ve Veda Eder	Çocuğunuz, kişiler geldiğinde onları selamlamak için ve onlar ayrılırken veda etmek için sözcük kullanıyor mu?
Nesne İster	Çocuğunuz, elde etmek istediği şeyleri istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip 'muz' diyor mu?
Hizmet İster	Çocuğunuz kendisi için sizin bir şeyler yapmanızı istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Elbisenize yapışıp kucağa alınmak için 'al' diyor mu?
Bilgi İster	Sizin ona bir şeyler söylemenizi istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Bilinmeyen bir nesneyi tutup 'bu' diyor mu?
Nesneleri Reddeder	Bir şeyi istemediğini sizin bilmenizi sağlamak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: İstemediği bir içeceği ona teklif ettiğinizde 'hayır' diyor mu?
Hizmetleri Reddeder	Çocuğunuz sizin bir şey yapmanızı istemediğinde size bildirmek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Onu tualete götürmeyi önerdiğinizde 'hayır' deyip gidiyor mu?
Bilgiyi Reddeder	Sizin söylediğiniz bir şeyden hoşlanmadığında ya da sizin söylediklerinize katılmadığında, bunu size anlatmak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Ona "alışverişe gitme zamanı" dediğinizde başını sallayıp 'ev' diyor mu?
Nesne Verir	Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken, verme eyleminin bir parçası olarak sözcük kullanıyor mu?
Hizmet Verir	Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Siz bebeği yıkarken size bir havlu getirip 'bebek' diyor mu?

Bilgi Verir	Olanları size anlatmak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Dışarıda araba sesi duyduğu zaman ‘baba’ diyor mu?
Yaratıcıdır	Çocuğunuz dil becerilerini oyunun bir parçası olarak kullanıyor mu? Örneğin: Sevdiği bir tekerleme boyunca ‘baa, baa, baa’ diyor mu veya bir şey başka bir şeymiş gibi yapıyor mu?
Alıştırma Yapar	Çocuğunuz, birileriyle iletişim kurmaksızın kendi kendine konuşarak bildiği sözcüklerle alıştırma yapıyor mu?
Kaynak (Pieterse vd., s. 78-80)	

Halliday (aktaran Uzuner, 2003) tarafından oluşturulan çok sözcüklü dönem iletişim işlevleri sınıflaması Tablo 4 ‘te verilmiştir.

Tablo 4

Halliday’in Çok Sözcüklü Dönem İletişim İşlevleri Sınıflaması

İşlev	Örnek
Düşünsel	Deneyimin temsil edilmesi ile ilgilidir. Dil öğrenmek için kullanılır.
Kişiler Arası	İletişim süreci sosyal eylem gerçekleştirmek içindir. Çocuk diğer insanlarla etkileşmek için dili kullanır.
Metne Ait	Çocuk dili öğrenirken aynı anda yazılı ve sözlü dil yoluyla düşünmeyi ve öğrenmeyi de gerçekleştirir.
Kaynak (Halliday, 1975, aktaran Uzuner, 2003, s. 150)	

Tough (aktaran Kazan, 2016) tarafından oluşturulan çok sözcüklü dönem iletişim işlevleri sınıflaması Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Tough’ın Çok Sözcüklü Dönem İletişim İşlevleri Sınıflaması

İşlev	Örnek
Kendini Koruma	Bireylerin fiziksel veya psikolojik ihtiyaçlarını anlatmak için dili kullanmalarıdır.

Yönetme	Bireylerin dili iletişim eşinin davranışlarını yönetmek için kullanmalarıdır.
Bildirme	Bireylerin dili kullanarak geçmişte veya şimdi olan olaylar hakkında bilgi vermesi veya yorum yapmasıdır.
Mantık Yürütme	Bireylerin dili bazı deneyimler veya eylemler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanmalarıdır.
Tahmin Etme	Bireylerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak gelecek hakkında tahminde bulunmalarıdır.
Yansıtma	Bireylerin deneyimlemedikleri durumlarla ilgili olarak kendilerini başkalarının yerine koymaları ve o durumu dili kullanarak ifade etmeleridir.
Düşsel Anlatım	Bireylerin hayali bir rol üstlenerek bunu dil aracılığı ile anlatmalarıdır.
Kaynak (Tough, 1981, aktaran Kazan, 2016, s. 31-32)	

Pieterse ve diğerleri tarafından oluşturulan çok sözcüklü dönem iletişimsel işlevler sınıflaması Tablo 6 'da verilmiştir.

Tablo 6

Pieterse ve Diğerlerinin Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlevler Sınıflaması

İşlev	Tanım ve Örnek
Selamlar ve Veda Eder	Çocuğunuz insanlar veya oyuncaklar ona yaklaşırken selamlamak için ve onlar uzaklaşırken cümlecik kullanıyor mu?
Nesne İster	İstediği şeyleri talep etmek için çocuğunuz cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip ‘muz istiyorum’ diyor mu?
Hizmet İster	Çocuğunuz onun için bir şey yapmanızı istemediğinde, size bildirmek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Onu tuvalete götürmek istediğinizde “çiş yok” diyor mu?
Bilgiyi Reddeder	Çocuğunuz söylemiş olduğunuz bir şeyden hoşlanmadığını veya sizinle aynı fikirde olmadığını cümlecik kullanarak size bildiriyor mu? Örneğin: ona çarşıya gitme zamanı dediğinizde “burada kal” diyor mu?

	Veya ona bir kedi resmi gösterip “bu bir fare” dediğinizde “fare değil kedi” diyor mu?
Nesne Verir	Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken verme eyleminin bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir arkadaşına bisküvi verirken “ye bunu” diyor mu?
Hizmet Verir	Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Siz bebek yıkarken bir havlu getirip “bebeği kurut” diyor mu?
Paylaşılmış Bilgiyi Verir	Çocuğunuz her ikinizin de bildiği bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Birlikte kitap okurken bir resim gösterip “bak bir kamyon” diyor mu?
Yeni Bilgi Verir	Sizin henüz bilmeyebileceğiniz bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: O gün yuvada olan şeyler hakkında bir şeyler söylüyor mu? Veya içeriye koşup “postacı geliyor” diyor mu?
Yaratıcıdır	Oyunun bir bölümü olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir sopa bulup “kaşığa bak” veya sırtınıza binip “sen bir filsin” diyor mu? (Bu maddeye dahil olan cümlecikler aynı zamanda başka maddeye de dahil olabilir)
Yorum Yapar	Çocuğunuz yatağında veya arabada kendi kendine konuşarak alıştırmaya devam edebilir. Aynı zamanda kendine ne olduğu hakkında kendi kendine yorum yapmak için cümlecikler de kullanıyor mu?
Kaynak (Pieterse vd., s. 81-83)	

Yukarıda verilen sınıflamalarda görülmektedir ki söz dönemindeki çocukların davranışları birçok işleve yönelik olabilmektedir. Bu sebeple çocuğun içinde bulunduğu sosyal bağlam, iletişim işlevlerinin gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Plapinger ve Krestchmer, 1991). Doğumdan sonraki ilk zamanlar bebeklerin ağlamaları, yetişkinler ve bebekler arasındaki etkileşimi başlatmaktadır. Ancak bebekler bu ağlamalarının iletişimsel bir amaç taşıdığının farkında değildir (Sachs, 1997). Yetişkinler, bebeklerin ağlamalarını kendilerine göre yorumlayarak bebeklerin fiziksel ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır. Benzer şekilde yaşamın ilk aylarındaki yakalama, bırakma, uzanma gibi davranışlar refleksifdir, iletişimsel bir amaç taşımamaktadır. Fakat yetişkinler bu davranışların da iletişimsel olduğunu varsayarak tepkide bulunmaktadır (Cole, 1992). Bu bilgilerden yola

çıkarak, bebeklerin herhangi bir işleve yönelik davranış sergilemelerinin zamanla edinildiğini söylemek mümkündür.

Tipik gelişim gösteren bebekler çevredeki yetişkinlerin kendilerine yönettikleri uyaranları alabilir, bu sayede çevredeki sosyal düzene anlam verebilirler (Bigelow, 1998; Hains ve Muir, 1996). Davranışlarının yetişkinler üzerinde oluşturduğu değişikliklere duyarlı hale geldikçe de etkileşimi sürdürürler. Böylece sosyal etkileşim işlevli iletişim oluşmaya başlar. Bebekliğin ilerleyen aylarında nesnelere duyulan ilgi ve nesnelerle kurulan oyunlar artar. Bebekler bu zaman diliminde başlarda nesnelere sadece bakış yöneltirken sonraları aktif rol alıp bazı manipülasyonlar sergilemeye başlarlar. Yaptıkları belirli manipülasyonların yetişkinler üzerindeki etkisini fark ettiklerinde amaçlı olarak yapmaya başlayıp, ortak dikkati sağlarlar. Böylece ortak dikkat işlevli iletişim oluşmaya başlar (Bigelow, 2003). Tüm bunların yanında amaçlı iletişim davranışlarının anlam kazanıp, isteme ve reddetme gibi amaçlarla şekillenmesiyle davranış düzenleme işlevli iletişim başlar (Siegel-Causey ve Wetherby, 1993).

Bir bireyin sergilediği iletişimsel davranışların arkasındaki anlamı tanımak hayati derecede önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar genellikle işlevsel beceriler sergilemekte sınırlıdır. Bu nedenle, bir işleve hizmet eden davranışları farkında olunmadan söndürmek onları daha da sınırlamaktadır (Noonan ve McCormick, 1993). Örneğin otizmlili çocuklarda iletişim incelendiğinde, iletişimin sosyal etkileşim ya da ortak dikkat amaçlı değil daha çok başkalarının davranışlarını düzenlemenin bir yolu olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum otizmlili çocuklarda iletişim işlevlerinin ve iletişim araçlarının atipik olarak ortaya çıkışının doğal bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü iletişim işlevleri tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi eş zamanlı olarak değil, ardışık olarak gelişmektedir (Wetherby, 1986). A tipik olarak gelişen bu işlevlerin ve araçların çevredeki yetişkinler tarafından fark edilmemesi çocuğun daha da sınırlanmasına yol açabilmektedir. Linder' in (1993) de belirttiği gibi, çocuklar tarafından kullanılan iletişimin tanınması, işlevinin belirlenmesi uygun ve etkili müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için son derece önemlidir.

Sonuç olarak yetersizlikten etkilenmiş çocuklar da tipik gelişim gösteren çocuklar gibi davranış düzenleme, sosyal etkileşim, ortak dikkat işlevlerine yönelik davranışlar sergilemekte ancak bu davranışlar ses, jest, kelime olabileceği gibi kendine özgü davranışlar

da olabilmektedir. Kullanılan bu araçların fark edilmesi iletişimsel işlevi belirlemek için oldukça önem taşımaktadır.

2.1.2. İletişim Araçları: Davranışlarının yetişkinlerde karşılık bulduğunu zaman içerisinde öğrenen bebekler, istedikleri etkiyi oluşturabilmek için iletişimsel davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar (McLean ve Synder-Mclean, 1999). Bebeklerin çevresine iletişimsel işlevleri iletişim araçları ile ilettiklerini söylemek mümkündür. Bu araçların biçimi tipik gelişim gösteren çocuklarda yaş ile orantılı olarak değişmektedir. Yaşamın ilk yıllarında bakış, jest, mimik, seslendirme araçlarını kullanan bebekler söz dönemine geçtiklerinde tek sözcükler ya da birden fazla sözcüklerin bir arada olduğu cümlecikler kullanmaktadırlar (Bates, 1976; Dore, 1974).

Çocukların belli işlevleri yetişkinlere iletme şekilleri ile ilgili alan yazında iletişimsel davranış (communicative behavior), iletişimsel araç (communicative means), iletişimsel eylem (communicative act) terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Curtis vd.,1979; Day, 1986, Donnelan vd., 1984; Paavola vd., 2005; Whetherby vd., 1988; Schuler vd., 1989; Sigafos vd., 2004; Yont vd., 2003). Bu çalışmada iletişimsel araç terimi kullanılmaktadır.

İletişim araçlarını inceleyen araştırmalara bakıldığında, dilsel (yazılı ve sözlü kelimeler), dil dışı (jest, mimik vb.), dil öncesi (anlamsız sesler, ritim) olarak üç ana başlıkta sınıflayan çalışmaya da (Bosco vd., 2013) söz öncesi ve sözel olarak iki ana başlıkta sınıflayan çalışmaya da (Prizant vd., 1993) rastlanmaktadır. Prizant ve diğerleri (1993) söz öncesi araçları, fiziksel manipülasyon, verme, işaret etme, gösterme, bakış kayması, yakınlık, baş sallama, yüz ifadesi, saldırganlık, öfke nöbeti, ağlama /sızlanma, seslendirme ve diğerleri olarak; sözel araçları ise anında tekrar, gecikmiş tekrar, tek kelimelik sözelleştirme, çok kelimeli sözelleştirme ve diğer araçlar olarak sınıflamaktadırlar. Benzer şekilde Sigafos ve diğerleri (2000) potansiyel iletişim eylemleri terimini ortaya atarak, hiçbir sınıflama yapmadan bu araçları şu şekilde sıralamaktadırlar; seslendirme, vücut hareketi, yüz/göz hareketi, nefes alma tarzı, zorlayıcı davranışlar ve/veya stereotipik hareketler.

Potansiyel iletişim eylemleri, çok az anlaşılır kelime üreten ya da hiç üretemeyen çocukların kullandıkları iletişim araçlarını belirlemeye çalışmaktadır. Potansiyel iletişim eylemleri; çocuk tarafından üretilen ve başkaları tarafından iletişimsel bir amaca hizmet etmek için kullanıldığı yorumu yapılan herhangi bir davranıştır. Olası iletişim araçları (Potansiyel iletişim eylemleri) terimi, olası bir aracın amaçlı iletişimi temsil edip etmediği ile

ilgilenmeksizin yetişkinlerin, çocukların kendine özgü ve/veya amaçsız davranışlarına anlam yükleyebileceklerini kabul etmektedir. Çünkü bazı durumlarda çocuk davranışları herhangi bir uyarana karşı istemsiz olarak ortaya çıkabilmektedir (Sigafos vd., 2000). Bucciarelli ve diğerleri (2002), bu görüşe tamamen zıt bir görüşü benimsemektedirler. Onlara göre dil dışı iletişim araçları da tıpkı dilsel araçlar gibi bir başkasına yönelik iletişimsel bir anlam paylaşmayı amaçlamakta, ancak bunu dil ile değil sadece yüz ifadelerinin, el ve vücut hareketlerinin amaçlı kullanımı ile gerçekleştirmektedir.

Bazı dil dışı iletişim araçlarının, çocukların kendine özgü durumları içerisinde iletişimsel bir anlam paylaşmayı amaçladığı; hatta bazen tek bir işleve yönelik bazen birden fazla işleve yönelik olabileceği görüşü Iwata ve diğerleri (1982) tarafından doğrulanmaktadır. Iwata ve diğerleri (1982) ağır düzeyde yetersizliği olan dokuz katılımcı ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada, altı katılımcının kendine zarar verme davranışının (kendine zarar verme davranışı katılımcıdan katılımcıya değişebilmekte) belirli bir uyarıcı durumda tutarlı bir şekilde sergilendiğini belirtmektedirler. Diğer üç katılımcının kendine zarar verme davranışının ise sadece tek bir işleve yönelik değil, duyuşsal uyarı elde etme, dikkat elde etme ve istenmeyen duruma son verme gibi birden fazla işleve yönelik olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu durum *istenmeyen davranışların* da dil dışı iletişim araçlarından birisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde daha çok otizmlili öğrencilerde oraya çıkan ekolali, önceleri sadece azaltılması gereken davranışlar olarak görülmekteyken (Lovaas, 1981), zamanla bu konuda detaylı çalışan uzmanlar ekolalinin de istenmeyen davranışlar gibi iletişimsel bir amaca hizmet eden araçlar olduğunu ortaya koymaktadırlar (Prizant ve Duchan, 1981; Wetherby, 1986). Bu bilgilerden yola çıkarak, çocukların alışlagelmişin dışındaki kendine özgü davranışlarının da iletişimsel bir işlev taşıdığı genellemesini yapmak mümkündür.

Dil dışı iletişim araçlarından bir diğeri olan *bakış*, hem yetişkinler hem de bebekler için eşit kolaylığa sahip ilk ikili sistemdir ve bebeklerin edindiği en eski iletişim becerilerindendir (Nomikou vd., 2016). Yetişkinler tarafından farklı şekillerde yorumlanabilen bakış, çocuğun iletişime giriş niyeti ile ilgili bilgiler içermektedir (Doherty-Sneddon, 2003). Çoğu zaman çocuğun dikkatini yönelttiği şey hakkında etkileşimsel mi yoksa etkileşimin başka bir boyutu olan duygusal mı olduğu hakkında detaylı ipuçları sunmaktadır (Lahiri vd., 2013). Dolayısıyla göz kontağı, koordineli bakış, bakış kayması iletişim gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Bebekler göz kontağını, daha çok başkaları ile ortak dikkat kurmak amacıyla aşamalı olarak kullanmaktadırlar. Doğumdan sonraki ilk bir hafta içinde birincil bakıcı ile %25'e varan göz teması kurulduğu belirtilmektedir (Als, 1977). Bu oran zamanla artmakta ve bebek ile birincil bakıcı arasındaki bağlanma ve etkileşim üzerinde önemli rol oynamaktadır (Argyle ve Cook, 1976). Çünkü birincil bakıcının bebekle kurduğu göz teması, onu yeni doğmuş bebekle konuşmaya, gülümsemeye, mırıldanmaya, uygun pozisyon almaya teşvik eder (Als, 1977). Bununla beraber bebeğin de seslendirmeler yapmasına ve gülümsemesine sebep olur. (Vine, 1973). Kurulan bu etkileşim sosyal ve dil gelişiminin yanı sıra bilişsel gelişime de hizmet etmektedir. Doherty ve Sneddon (2003) göz kontağını ilk zihin toplantısı olarak değerlendirmektedirler. Tipik gelişim gösteren bebekler yetişkinlerin bakışlarına sıklıkla yanıt verirler ve bu ilk bir yıl içerisinde şekil değiştirir ve gelişir (Corkum ve Moore, 1998). Fakat bu araçta meydana gelen erken/atipik değişiklik ya da eksiklik otizm spektrum bozukluğu gibi olası sosyo-iletişimsel bozukluğun habercisi olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla göz temasına ve/veya bakışa daha az yanıt vermekte ve daha az ortak dikkat davranışları sergilemektedirler (Charman, 2003). Hutt ve Ounsted (1966) sıklıkla ortak dikkat işlevli kullanılan bakış aracının normalden az kullanıldığı durumlarda, özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dışarıdan mesafeli, anormal ve kopuk olarak algılanmasına sebep olduklarını belirtmektedirler.

İkili bakıştan (göz teması) sonra, yaklaşık altı ay dolaylarında, yetişkin-nesne arasında koordine olan üçlü bakış (koordineli bakış) ortaya çıkmaktadır (Lee vd., 1998). Koordineli bakışın, çocuğun kendisinin ya da başkasının aynı nesne ve/veya olaya katılıp katılmadığının anlaşılması için kullanıldığı fikri sunulmaktadır (Leekham vd., 1997). Koordineli bakış dil edinimi için çok önemlidir. Çünkü çocuklar 9-14 aylıkken başkasının dikkat odağını takip etmek için ortak dikkat başlatmaktadırlar. Daha sonra yetişkinin neye baktığını gözlemleyerek söylenen yeni kelimeyi haritalandırmaktadırlar (Baron-Cohen vd., 1997). Bu sebeple koordineli bakıştaki eksiklik, çocuğun dili anlamaya çalışmaktan vazgeçmesine ya da haritalama esnasında hata yapmasına sebep olabilmektedir (Baron-Cohen vd., 1997, Stone vd., 1995).

Çocuklar sözel dili kullanmaya başlamadan önce çeşitli işlevlerle iletişim kurmak için dil öncesi jestleri ve seslendirmeleri kullanmaktadırlar (Bates, 1979; Coggins ve Carpenter, 1981; Harding ve Golinkoff, 1979). Yaşamın ilk yılı içinde gelişme gösteren *seslendirmeler* dil öncesi iletişim araçlarından bir diğeridir ve konuşmayı kazanmak için gereklidir. Aynı

zamanda dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için birincil alan oluşturmaktadır (Plumb ve Wetherby, 2013).

İletişim aracı olarak kullanılan seslerin gelişimi incelendiğinde dil öncesi aşamadaki tipik gelişim gösteren çocukların, sesli iletişimsel eylemlerinde önemli oranda ünsüzler kullanıldığı, kullanılan bu ünsüzlerin tek kelimelik döneme kadar artarak çok heceli ifadelerin ortaya çıktığı görülmektedir (Kent ve Bruner, 1985; Wetherby vd., 1988). Sesli iletişimsel araçların kullanımında ünsüzlerin yokluğu, konuşma ve/veya dil gelişiminin normal bir seyir izlemediğine dair ipucu olabilmektedir (Wetherby vd., 1989).

Doğal olarak gerçekleşen yetişkin-bebek etkileşimlerinde, bebeklerin 9-12 aylık oldukları dönemde sesleri jestler ve göz teması ile birleştirerek birleşik iletişimsel araçlar kullandıkları görülmektedir (Bates vd., 1975; Miller ve Lossia, 2013). Kullanılan bu birleşik iletişim araçlarının yetişkinlerdeki olası tepkileri ortaya çıkarma olasılığının yüksek olduğu (Gros-Lois ve Wu, 2012), bununla birlikte yetişkinlerin koşullu tepkilerinin de bebeklerdeki ses + jest birleşik iletişim aracı kullanımını arttırma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Miller ve Lossia, 2013).

Bebeklerdeki ses gelişiminin desteklenmesinde etkileşimin öncemi çok büyüktür. Hsu ve diğerleri (2001), yetişkinlerin bebeklerle göz teması kurduklarında ya da bebeklere gülümsediklerinde, bebeklerin daha çok konuşma benzeri sesler çıkarttığını belirtmektedirler. M. Papoušek ve H. Papoušek (1989) bu etkileşimde taklidin önemine vurgu yapmaktadırlar. Yetişkinlerin, bebeklerin çıkardığı sesleri taklit etmelerinin eşleştirme tepkilerinin en kolay şekilde nasıl ortaya konabileceğine yönelik model sağladıklarını belirtmektedirler. M. Papoušek ve H. Papoušek (1989)'e göre taklit, belirli seslerin pekiştirilmesini sağlayarak dil üretimini şekillendirmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar iletişim araçlarının gelişiminde normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılıklar ya da gecikmeler göstermektedirler. Özel gereksinimli çocuklar dil öncesi dönemde ve erken tek kelimelik dönemde daha az seslendirme üretmekte fakat buna karşılık daha fazla jest kullanmaktadırlar (Greenwald ve Leonard, 1979; Rowan vd., 1983; Snyder, 1978; Wetherby ve Prutting, 1984). Jest kullanımı özellikle özel gereksinimli küçük çocuklarda erken iletişim gelişimi döneminde açıkça görülmektedir.

Dil dışı iletişim araçlarından bir diğeri olan *jestler*, elleri, kolları, vücut ve yüz hareketlerini kullanarak sergilenen ve iletişimsel bir işleve yönelik olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Hem sözel dil olmaksızın iletişim amaçlı hem de

sözel dile eş zamanlı olarak iletişim desteği (Rime, 1982) olarak kullanılabilen jestler amaçlı iletişimin ilk göstergelerinden biri olduğu gerekçesiyle erken dönem iletişim becerilerinin gelişimi konusunda yetişkinlere önemli ipuçları sağlamaktadır (Crais vd., 2004). Bununla beraber dil gelişimi gibi çocukların bilişsel düzeylerini de yansıtır (Capone ve McGregor, 2004).

Iverson ve Thal' a (1998) göre jestler, gösterici ve temsili olmak üzere iki ana grupta ele alınmaktadır. Gösterici jestler bağlama göre anlam taşıyan, bir nesne veya olaya dikkat çekmek amacıyla kullanılan jestlerdir ve kendi içinde dokunma ve uzaklık olarak sınıflanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). İtme, yetişkinin göz hizasında tutarak gösterme, işaret etme, ulaşmaya çalışma, verme gibi jestler gösterici jest arasında yer almaktadır (Capone ve McGregor, 2004). Bu jestler arasında oyuncuğu verme ya da yetişkinin elini itme gibi temas gerektirenler gösterici jestin dokunma sınıfında yer alırken, işaret etme ya da uzanmaya çalışma gibi temas gerektirmeyenler ise gösterici jestin uzaklık sınıfında yer almaktadır (Crais vd., 2004).

İkinci jest türü olan temsili jestler semantik bir anlam taşıyarak bir nesne ya da olaya referans sağlayan jestlerdir. Bu jestler kendi içinde sembolik ve geleneksel olarak sınıflanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Temsili jestler gösterici jestler görülmeye başladıktan sonra yaklaşık 12.ay dolaylarında görülmeye başlamaktadır (Crais vd., 2004). Sembolik jestler, elini bardak tutuyormuş gibi yumruk yaparak nesnenin ilişkili olduğu eylemi temsil edebilir, kuş gibi kolları çırparak ya da motosiklet kullanıyormuş gibi kolları birleştirip vücudu öne eğerek referans gösterilen unsurun belli özelliklerine dikkat çekebilir (Acredolo ve Goodwyn, 1988; Iverson ve Thal, 1998). Sembolik jestler bir nesne kullanmadan (eline bardak almadan yumruk yapıp su içer gibi yapma) olabileceği gibi nesne kullanarak da (eline bir bardak alıp su içer gibi yapma) olabilmektedir (Iverson ve Thal, 1998). Geleneksel jestler ise daha çok sosyal amaçlı olup, kültürel olarak sohbet jestleri olarak tanımlanan ve o kültürün özelliklerini yansıtan jestlerdir (Acredolo ve Goodwyn, 1988; Iverson ve Thal, 1998). Başını evet anlamında öne arkaya, hayır anlamında iki yana sallama, güle güle anlamında el sallama ya da sus işareti yapma geleneksel jestlere örnek olarak verilebilmektedir (Iverson ve Thal, 1998).

Jest gelişiminde de ses gelişiminde olduğu gibi etkileşimin önemi büyüktür. Yapılan araştırmalar çocukların gösterici jestleri sıklıkla kullandıklarını fakat buna oranla sembolik jestleri ise daha az kullandıklarını göstermektedir (Crais vd., 2004; Iverson vd., 1994). Crais ve diğerleri (2004) yaptıkları araştırmada çocukları ile taklide dayalı oyunlar (uyuyormuş gibi

yapmak) oynayan ailelerde çocukların sembolik jestleri daha sık kullandıklarını fakat taklide dayalı oyunlar oynamayan ailelerde çocukların sembolik jestleri kullanamadıklarını belirtmektedirler.

Tipik gelişim gösteren çocukların kullandıkları jestler çoğu insan tarafından kolaylıkla anlaşılırken, özel gereksinimli çocukların jestleri -özellikle kendine özgü ise- ancak çocuğu iyi tanıyanlar tarafından anlaşılabilir (Prizant ve Wetherby, 1987). Söz öncesi dönemde, iletilmek istenen anlam bazen direkt olarak eylemin kendisinde mevcut olmayabilmekte ve bu gibi bir durumda etkileşimde bulunulan kişi, eylemden önceki durumu bilmiyorsa, kullanılan iletişim aracındaki iletişimsel işlevi anlayamamaktadır. Örneğin çocuk gözlerini kaydırarak buzdolabının yanındaki yiyeceği talep eder. Eğer daha açık bir iletişim aracı yoksa (beraberinde jest ya da ses kullanımı) dışarıdan bir gözlemci işlevin farkına varmayabilir (Prizant ve Wetherby, 1987). İletişimsel niyet direkt olarak eylemin kendisinde olmasa da çevredeki nesneler ve olaylar ile sürdürülebilmektedir. Örneğin çocuğun bakışını yönlendirdiği yakın çevresinde bulunan bir çerez tabağı, iletişimsel işlevdeki referans nesneyi anlamlandırmayı sağlamaktadır. Böyle bir durumda söz dönemindeki çocuklar için bağlamsal bir desteğe ihtiyaç yoktur. Çünkü onlar direkt olarak sözcüklerle niyeti ifade edebilirler. Fakat söz öncesi dönemdeki bir çocuğun davranışlarındaki iletişimsel işlevi anlamlandırmak için bağlamsal desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (Prizant ve Wetherby, 1987). Dil öncesi dönemdeki çocukların davranışlarına iletişimsel niyetler atfetmeye yönelik benimsenen bir yaklaşım, çocuğun davranışına göre bir tanım oluşturmaktadır (Bates, 1979; Bruner, 1973). Çocuğun sergilediği davranışın iletişimsel bir işleve yönelik olduğunun kanıtı şu bileşenleri içermektedir;

1. Hedef ile dinleyici arasında koordine olan bakışlar
2. Hedefe ulaşana kadar sürekli işaret/sinyal verme
3. Hedefe ulaşana kadar işaretin/sinyalin kalitesini değiştirme
4. Dinleyiciden bir yanıt bekleme
5. Hedefe ulaşıldığında işareti/sinyali durdurmak
6. Hedefe ulaşıp ulaşamama durumuna göre memnuniyet/memnuniyetsizlik bildirmek

Bu davranışsal kanıtlar, çocuğun sergilediği bu davranışın amaca ulaşmak için kullandığı bir araç olduğunun yetişkin tarafından anlaşılmasını, dolayısıyla da o hedefe ulaşmak için çocuğa destek olmasını sağlamaktadır (Scoville, 1984).

İletişim araçlarının birbirleri ile bağlantılı olma durumları, düzeltici bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı (yani bir araç başarısız olduktan sonra diğerinin ortaya çıkması) araştırmalara konu olmaktadır. Schuler (1985) bebeklerin ürettiği seslendirmelerin istedikleri karşılığı oluşturmada, hem ses hem jest kullandıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde üretilen seslendirmeler karşılık bulmadığında o ilk seslendirmeyi istenmeyen davranışlar izleyebilmektedir. Bu durum istenmeyen davranışların artmasına sebep olmaktadır. Bir iletişim hedefi gerçekleşmediğinde düzeltici başka bir aracın kullanılmasına ‘iletişimsel onarım’ denmektedir. Etkili bir şekilde kullanılabilecek onarım mekanizmasının eksikliği özellikle anormal iletişim araçlarının ortaya çıkmasının temel sebebidir (Schuler, 1985).

Bu bölümde anlatıldığı üzere iletişim çeşitli sebeplerle ve çeşitli araçlarla gerçekleşebilmektedir. Bu araçların içerisinde en yaygın kullanılanı ise sözel dildir (Ege, 2006). Dilsel iletişim araçlarından olan kelimeler ve cümleler ‘Dil Gelişimi’ bölümünde detaylı olarak anlatılmaktadır.

2.2. Dil

Dil, dış dünyayı algılamanın ve dış dünyaya aktarımda bulunmanın en güçlü aracıdır. Dil, araç olmanın yanı sıra toplumsal bir olgudur ve bilinç ile paralel gelişim göstermektedir (Keçeli-Kayısılı, 2006). Dilin toplumsal bir olgu olmasından kaynaklı, çocukların da içinde yaşadıkları toplumun ve kullanılan ana dilin kurallarını öğrenerek büyümeleri onların iletişimde etkin olmaları için önemlidir (Keenan, 1974). Yetişkinlerin de bu öğrenme sürecinde çocuklara yol gösterdikleri, konuşma biçimleri ile kültürlerinin dil sistemine model oldukları belirtilmektedir (McLean ve Snyder-McLean, 1999).

Bir önceki bölümde anlatıldığı üzere sözel ve sözel olmayan farklı araçlarla iletişim kurmak mümkündür. Dil bu araçlar içerisinde diğerlerine göre anlamı açık hale getirmesinden dolayı önem taşımaktadır (Keçeli-Kayısılı, 2006).

Gleason (2005) dil kullanımındaki etkinliğin, dilin bileşenlerinin (biçim, içerik, kullanım) edinilmiş olmasına bağlı olduğunu belirtmektedir.

2.2.1. Dilin Bileşenleri: İletişimin en kapsamlı ve pratik bir şekilde sağlanmasında etkili olan sözel iletişim için son derece önemli olan dil bazı kaynaklara göre üç ana bileşenden oluşurken (Bloom ve Lahey, 1978), bazı kaynaklara göre beş ana bileşenden oluşmaktadır (Ege, 2006). Dil bilimcilerin çoğunluktaki görüşü ise biçim, içerik, kullanım olan üç ana bileşendir. Bu bileşenlerin birbirleriyle etkileşim halinde ve bütün olarak

kullanımı, herhangi bir dili konuşan kişinin yetişkin düzeyindeki dil yeterliliğini oluşturur (Tüfekçioğlu, 1998).

2.2.1.1. Biçim Bileşeni: Dilin biçim bileşeni; sesleri ve işaretleri anlam ile birleştirme yolu olarak tanımlanmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978). Biçim bileşeni dildeki konuşma seslerini, sözcüklerdeki ek ve kök yapılarını, sözcüklerin cümle içinde dizilimini inceler (McLoughlin ve Lewis, 2002; Topbaş, 2003). Biçim bileşeni konuşma dilinin yapısal düzenlenişi ile ilgilidir ve dildeki seslerin sıralanması ve birleşimleri ile ilgilenen ses bilgisi (fonoloji), dildeki kökler, ekler ve birleşme şekillerini inceleyen biçim birim bilgisi (morfoloji) ve kelimelerin cümleleri oluşturmak üzere bir araya getirilmesi ile ilgilenen söz dizimi (sentaks) olmak üzere üç alt bileşeni vardır (Owens, 1990, aktaran Acarlar, 1997).

Ses bilgisi (Fonoloji): Dili oluşturan ses sisteminin kurallarıdır. Dildeki seslerin yapısını, ilişkisini ve dizilimini içerir (Ege, 2006; Topbaş, 1998). Bir dilde anlam farklılığına sebep olabilecek en küçük yapıya sesbirim (fonem) denir. Türkçe’ de toplam 28 fonem vardır (Ege, 2006). Bu fonemler tek başlarına anlam içermezler. a,t,k sesleri tek başlarına anlamsızlar ama ‘tak’ olarak dizilim sergilediklerinde bir anlam taşırlar. Bu anlamsız sesler farklı şekillerde dizilerek bir dizge oluşturabilirler (Topbaş, 1998). Her bir fonemin komşu fonemlerle farklı şekillerde söylenişi vardır. ‘l’ sesi ‘lif’ diziliminde ince söylenirken, ‘kal’ diziliminde kalın söylenir (Ege, 2006).

Biçimbirim bilgisi (Morfoloji): Sözcüklerin iç yapılarını yani ek ve kökleri, bunların kurallı bir araya geliş biçimlerini ve türetiliş özelliklerini içerir (Ege, 2006; Topbaş, 1998). Dilin anlam taşıyan en küçük parçasına biçimbirim (morfem) denir. Bağımsız morfeimler tek başlarına kullanılabilirken bağımlı morfeimler ancak bağımsızlarla birlikte kullanılabilirler. ‘köpek’ tek başına bağımsız bir morfemdir ancak ‘köpekler’ dizilimindeki ‘ler’ bağımlı morfemdir ve ancak bağımsız bir morfemle birlikte kullanılır. Başka bir deyişle ‘köpekler’ sözcüğü bir bağımlı bir bağımsız morfemin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Ege, 2006). Örneğin ‘gitmediler’ dizilimi incelendiğinde ‘git-me-di-ler’ şeklinde bir bağımsız üç bağımlı toplam dört morfemden oluşur. Bu morfeimler sırasıyla eylem, olumsuzluk, geçmiş zaman ve çoğulluk anlamları taşır (Ege, 2006). Türkçe’ de morfeimlerin kullanımı kesin kurallara bağlıdır ve yerleri değiştirilemez (Ege, 2006).

Söz dizimi (Sentaks): Bir dilin cümlelerinde sözcüklerin kurallı bir biçimde nasıl bir araya geleceği, cümlelerin nasıl oluşturulacağı, öbeklerin, cümleciklerin, tamlamaların nasıl oluşturulacağı ile ilgili kuralları içerir (Ege, 2006; Topbaş, 1998). Türkçe’ de özne-tümleç-

eylem sıralaması temel alınarak cümleler oluşturulur (Topbaş, 1998). Özne- tümleç- eylem sıralaması dışındaki farklı cümle yapıları (soru, emir vb.) da söz dizimi kurallarına göre oluşturulur (Ege, 2006).

2.2.1.2. İçerik (Anlam) Bileşeni: Bir dilin anlamı ile ilgili her şeydir. Bloom ve Lahey'e (1978) göre anlam bilim nesne, olaylar ve bunlar arasındaki bağları simgeleyen sözcüklere ya da cümlelere karşılık gelen anlamları içerir. Evrenin kendine has bir düzeni ve işleyişi vardır. Bu düzen içerisinde sözcükler, cümleler gibi simgesel ifadeler kişilerin deneyimlerine göre anlam kazanırlar (Ege, 2006; Topbaş, 2003; Topbaş, 1998). Burada önemli olan 'kavram' ve 'sözcük' ifadelerini birbirinden ayırmaktır. Bu duruma 'kaşık' kavramı örnek verilebilir. Bir çocuk kaşığın işlevinin ne olduğunu öğrenmiş olabilir ancak ona 'kaşık' dendiğini öğrenememiş olabilir. Kavram ve sözcük bilgisi normal gelişim seyrinde birlikte gelişirler fakat küçük çocuklarda dil incelenirken ayrı ayrı değerlendirmek gerekebilir (Ege, 2006).

2.2.1.3. Kullanım Bileşeni: Dilin amacını, amaca ve ortama uygun kullanımını, sosyal etkileşim içinde farklı kişi ve durumlardaki tarzı ve söylemi belirleyen kurallardır. Yani dildeki sembollerin, imgelerin nerde, ne zaman, nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiyi içerir (Bloom ve Lahey, 1978; Ege, 2006; Topbaş, 1998). Kullanım bileşeninin iki yönü vardır; işlev ve bağlam. İşlev dili kullanma amacını ifade eder. Duyguları aktarmak, bilgi edinmek, bilgi aktarmak, ihtiyaç gidermek gibi birçok amaçla dil kullanılır. İşlev bunlardan hangisi için dilin kullanıldığını ifade eder. Bağlam ise içinde bulunulan ortam ya da durumu ifade eder. Bu amaçlardan biri ya da birkaçı doğrultusunda iletilecek olan sözlü mesajın doğru algılanabilmesi için doğru bağlamın seçilmesi gerekir. Bu da ancak kişi ve duruma uygun doğru sözcük ve cümle biçimlerinin seçimiyle olur (Bloom ve Lahey, 1978; Özmen, 2003). Bir sohbeti başlatmada, sürdürmede ya da sonlandırmada uyulması gereken kurallar vardır. Örneğin arkadaşla karşılaşınca kullanılan 'Ne haber' hitabının, öğretmenle karşılaşılınca kullanımı uygun değildir (Ege, 2006).

Bloom ve Lahey' e (1978) göre biçim, içerik, kullanım bileşenlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan dilin kullanımında herhangi bir bileşenden kaynaklanan problem dili hem biçimsel hem anlamsal hem de kullanım bakımından etkiler. Örneğin biçim bileşeninden kaynaklı bir sorun, konuşulduğunda anlaşılmayacak bir Türkçe sergilemeye sebep olur. İçerik bileşeninden kaynaklı bir sorun, sınırlı sözcük dağarcığına, atasözü ve deyimleri yanlış kullanmaya sebep olur. Kullanım bileşeninden kaynaklı bir sorun, doğru yer ve zamanda

doğru miktarda konuşamamaya sebep olur (Topbaş, 1998). Dolayısıyla anlaşılır, doğru ve yerinde bir dil kullanımı ancak üç bileşenin etkileşim halinde kullanılması ile mümkündür.

2.2.2. Dil Gelişimi: Tipik gelişim gösteren çocuklarda, dil doğal bir süreç içinde gelişmekle birlikte özel gereksinimli çocuklar için dilin kazanımı sorunlu olabilecek alanlardan biri olarak görülmektedir (Güzel-Özmen, 2003).

2.2.2.1. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Gelişimi: Doğumla birlikte başlayıp yaşam boyu devam eden bu süreçte tipik gelişim gösteren çocuklar ilk günlerden itibaren çevresindeki sesleri algılamaya başlar. Böylece dilin temel yapıları da oluşmaya başlar. Tipik gelişim çizgisi gösteren çocuklar dilin her üç bileşenini de çevreleri ile girdikleri etkileşim sonucu kazanırken yine çevreleri ile girdikleri etkileşim sonucu geliştirirler (Güzel-Özmen, 2003).

İlk haftalarda bebekler ağlama, hıçkırma, gülme gibi refleksif sesler çıkarmaya başlarlar. Bu sesler başlarda anlamsız ve amaçsız seslerdir ancak daha sonraları birincil bakıcı ile kurulan etkileşim sonrası sesler farklılaşmaya başlar. Bu farklılaşmış sesler genellikle bir rahatsızlık ya da acıkma sonucu sergilenir ve birincil bakıcı farklılaşmış seslerden yola çıkarak bebeğin ağlama nedenini bulabilir (Paul vd., 1996). İlk üç aylık süreç içerisinde bebekler ünlü sesleri çıkarmaya başlarlar ve artık sesi ses olarak üretebildiklerinin farkındadırlar (Pieterse vd., 2007). Çıkardığı seslerin farkında olan çocuk ses tekrarları yaparak oyunlar yapar ancak üretilen bu seslerin çoğu hala refleksiftir (Paul vd., 1996).

3-6 aylık dönem bebeğin sessiz harfler ürettiği, bununla birlikte sessiz harflerle sesli harfleri birleştirip tek heceli sözcükler (ma, ba, da gibi) çıkardığı mırıldanma dönemidir. Bu dönemde bebek anne sesini diğer seslerden ayırt eder ve vurgu, ezgi, ton gibi özelliklere ilgi duyar. Bu aylardan itibaren bebeğin çıkardığı sesler amaçlı hale gelmeye başlar (Aral vd., 2000; F. Ö. Dağabakan ve D. Dağabakan, 2006; Pieterse vd., 2007).

6-9 aylık dönemde bebekler için işitme ve çıkardıkları sesi dikkat çekme için kullanma ön plandadır. Bu dönemde bebekler çıkardıkları tek heceli mırıldanmaları tekrar ederler (mamamama, dedede, bababa gibi). Bu sebeple bu döneme mırıldanmanın tekrarı dönemi denir (Aral vd., 2000; F. Ö. Dağabakan ve D. Dağabakan, 2006; Pieterse vd., 2007). Bu dönemdeki dil gelişimi anlamsal olarak incelendiğinde bebeğin insan konuşmalarına tepkiler verdiği, kızgınlık seslerini de ayırt edebildiği görülmektedir (Paul vd., 1996).

9-12 aylık dönemde bebek, yetişkinlerin öksürme, göz kırpmaya gidi davranışlarını taklit eder (Pieterse vd., 2007). Bu dönemde bebek anadiline ait ses örüntülerini fark etmeye ve bunların bağlam içinde bir anlamı olduğunu, söylenilen birkaç sözcüğü ve yapılan jestleri anlamaya başlar (Paul vd., 1996). Bebekler ilk tek heceli sözcüklerini bu dönemde kullanmaya başlarlar (Topbaş, 2003; Bayhan ve Artan, 2004). Ancak bu ilk sözcükler ortaya çıkana kadar çocuklar çevrelerini uzunca bir süre dinlerler, çevredeki seslerden bir ahenk yakalarlar ve kendi konuşmalarını başlatırlar. Konuşma dilinin ilk basamakları bu şekilde oluşur (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuğa özel olan bu kelimeler hala pek fazla anlam taşımazlar ve yetişkinlerin kullandıklarına benzemez çocuk sadece belli durumlar için kullanır (Paul vd., 1996).

12-18 aylık bir bebeğin konuşma kasları gerekli olgunluğa erişir ve yavaş yavaş gerçek konuşma başlar. Çocuğun gerçek konuşmaya başlaması dil gelişimi için çok önemli bir adımdır. Bebekler bir ile bir buçuk yaşları arasında bazı araştırmacılara göre 30 (Pieterse vd., 2007), bazı araştırmacılara göre 50 sözcük dağarcığına ulaşırlar (Topbaş, 2003). Kullanılan sözcükler çocukların içinde bulunduğu bağlamla ilişkilidir. Çocuğun sahip olduğu dünya hayvanlar, yiyecekler, oyuncaklar ve insanlardır. Çocuk tek sözcükle karmaşık düşüncelerini anlatmaya çalışır. Buradan da bu dönemde çocuğun alıcı dilde anladığı kelimelerin ifade edici dilde ürettiği kelimelerden daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Çocuklar bu dönemde biçimsel olarak aynı olan nesneleri aynı şekilde isimlendirebilir. Örneğin tüylü ve dört ayaklı tüm hayvanlara pisi diyebilir. Tüm bu gelişmelere rağmen soruları anlayıp cevap veremez. Sorulara genelde tekrar şeklinde karşılık verir. Kullanılan kelimeler dil bilgisi açısından incelendiğinde çoğunlukla isimlerin kullanıldığı, fiillerin ve sıfatların ise nadir kullanıldığı gözlemlenmiştir (Paul vd., 1996).

18-24 ay döneminde çocuklar yeni sözcükler edinirler ve onları yan yana getirip yeni anlamlarda kullanırlar. Böylelikle ilk gramer yapılarını edinip ilkel anlamda dil bilgisini kullanmaya başlarlar. Çocuklar bu dönemde bilişsel olarak da belli bir olgunluğa gelirler ve nesne devamlılığını sağlamak için ‘daha mama, daha süt’ nesne devamlılığının sona erdiğini bildirmek için ‘mama yok, süt yok’ gibi ifadeleri kullanmaya başlarlar. Ediniminin sağlandığı 100 kelime vardır ve insanların yaptıklarını ifade etmek için de kullanırlar (anne düştü gibi) (Dönmez ve Arı, 1978). Dil bilgisi açısından incelendiğinde farklı iki sözcüğü biçim birimsel ekler kullanmadan sadece özne + yüklem çatısı içinde yan yana getirdikleri ve isimlerin yanında fiil, sıfat, zamir kullanmaya başladıkları gözlemlenmiştir (Pieterse vd., 2007).

2-3 yaş döneminde çocukların gramer yapısı hızla gelişir, kelime sayıları 300 civarındadır ve basit cümleler kurmaya başlarlar (Dönmez ve Arı, 1978; Poyraz ve Dere, 2003). Konuşmalarında zamirleri ve ekleri kullanırlar, altında, üstünde gibi edatları anlarlar. Çocuklar bu yaş döneminde dilin her üç bileşeni ile ilgili de hızlı bir gelişim gösterirler (Dönmez ve Arı, 1978). Dil bilgisi özelliklerinin artık yerleşmiş olmasından ötürü isme ait takılar, zarflar, fiil çekimleri, soru ve olumsuz tümce yapıları kullanılmaya başlanır (Dönmez, 2000). Çocuklar farklı ses tonları kullanırlar ve böylelikle anadilin ses birimlerini çıkarmayı öğrenirler (Pieterse vd., 2007).

3-4 yaş döneminde çocukların kelime haznesi 1000 civarındadır ve cümlelerdeki dil bilgisi kurallara uygundur (Aral vd., 2000). Çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlar ve cümle yapıları yetişkinin kullandığı formata çok yakındır (Ahioğlu, 1999, aktaran Kaçar, 2016; Poyraz ve Dere, 2003). Çocuklar dört yaşa doğru neden-sonuç, zaman, şart, yer ilişkilerini belirten birleşik cümleler kurarlar. Geçmiş, gelecek, şimdiki zaman kavramlarını öğrenmeye başlarlar (Poyraz ve Dere, 2003). Sözcüklerin bir araya gelişinde özne, nesne ve yüklem arasındaki bağlantıyı anlarlar ve kullanmaya başlarlar (Aral vd., 2000). Bu dönemde benmerkezci özellikler gösteren çocuğun dil performansına da benmerkezci cümlelerin yansıdığı gözlemlenir (Pieterse vd., 2007).

4-5 yaşlarına gelen çocukların artık 2000'e yakın sözcük dağarcıkları vardır. Bu dönemde duygu ve isteklerini rahatlıkla ifade edebilecek yeterliliğe ulaşırlar ve bu dönemde alıcı dil performansı ifade edici dil performansına göre daha ileri seviyededir (Poyraz ve Dere, 2003). Artık dil daha kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelir. Dört yaşından sonra bağ-zamir cümlecikleri (dedemin aldığı arabayı istiyorum gibi) ve isim-yan cümlecikleri (onu soğuması için dolaba koyduk gibi) çocuğun sıklıkla kullandığı birleşik cümlelerdir (Özgediz, 1979). 'büyük-küçük, doğru-yanlış, önce-sonra' gibi zıt kavramların da bu dönemde sıklıkla kullanıldığı görülür (Pieterse vd., 2007).

5-6 yaşlarındaki çocuklar yetişkinleri daha az tekrar ederler ve ünlü seslerin %99'unu, ünsüz seslerin %98' ini doğru şekilde üretirler (Dönmez, 2000). Olayları oluş sırasına göre anlatabilirler (yemeğimi yedim ve ellerimi yıkadım gibi). Artık birlikte yaşadıkları yetişkinler gibi konuşmaya başlayabilirler (Bayhan ve Artan, 2004).

Tipik gelişim gösteren çocuklar yukarıda anlatıldığı çerçevede kendi doğal yaşantıları içinde çevresindeki yetişkinlerle olan etkileşimlerinde dili edinirler. Fakat yetersizlikten

etkilenmiş çocuklar yetişkinlerle olan etkileşimlerinde ve tüm gelişim süreçlerinde problemler yaşayabilirler. Bu sebeple dil gelişimi çerçevesi çizilen şekilde olmayabilir.

2.2.2.2. Özel Gereksinimli Çocuklarda Dil Gelişimi: Özel gereksinimli çocukların dil gelişim süreçleri, tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında belirgin farklar gözlenebilmektedir. Bölümün bundan sonraki kısmında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda dil gelişimi, zihinsel yetersizliği (ZY) olan çocuklarda dil gelişimi, down sendromlu (DS) olan çocuklarda dil gelişimi ve çoklu yetersizliği (ÇY) olan çocuklarda dil gelişimi açıklanmaktadır.

2.2.2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi: Otizm spektrum bozukluğu yelpazesi altında olan çocuklar, söz öncesi iletişimin öğeleri olan göz kontağı, yüz ifadeleri, vücut duruşu, beden dili, jest kullanımı gibi davranışları sergilemekte yetersiz kalabilirler (Filipek vd., 1999). OSB tanısı genellikle 2-3 yaşına kadar konmadığı için söz öncesi dönemde gözlenen bu yetersizlikler önemli ipuçlarıdır. Yine dil öncesi dönemin en ayırt edici becerilerinden biri olan ortak dikkat OSB tanılı çocukların gelecekteki dil becerilerinin ayırt edilmesinde kullanılabilir (Dawson vd., 2004). Çünkü OSB olan çocukların ortak dikkat becerilerindeki işlev genellikle bir nesneyi istemek ya da yardıma ihtiyaç duymaları olarak gözlenirken bilgi paylaşımı için gözlenmemiştir (Jones ve Carr, 2004). OSB tanılı çocuklar söz öncesi dönemde tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla yetişkinlerin yüz ifadelerine daha az ilgi duyarlar (Bacon vd., 1998). Tipik gelişim gösteren çocuklar söz öncesi dönemde amaçlı iletişimin öğeleri olan jestleri ve sesleri bağlama uygun şekilde kullanırken OSB olan çocukların amaçlı iletişim için jest ve sesleri kullanmada güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir (Töret, 2010).

OSB tanılı çocukların erken dönemde 6 ay dolaylarında sosyal gülümsemelerin olmadığı, 12 ay dolmasına rağmen agulama ve babıldamada sınırlılık yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca 16 ay geçmesine rağmen ilk sözcüklerin üretilmediği 2 yaş dolmasına rağmen basit cümleler oluşturulmadığı da belirtilmiştir (Johnson, 2004). Bu popülasyondaki çocukların 1 yaş civarındaki dil gelişimini inceleyen çalışmalarda isimlerine herhangi bir tepki vermedikleri, diğer çocuklara yöneltilen konuşmalarla ilgilenmedikleri, kendi annelerinin seslerine de duyarlı olmadıkları belirtilmiştir (Lord, 1995; Klin, 1991). Yine OSB olan çocukların bazılarının 12-18 ay civarında bazı kelimeleri söylediğini fakat sonradan bu kelimelerin kaybolduğu belirtilmiştir. Bu gibi bir dil gerilemesine başka hiçbir yetersizlik gruplarında rastlanmamıştır (Lord, 1995).

OSB tanılı çocukların dilin biçim bileşeni incelendiğinde; Rapin ve diğerleri (2009) OSB olan çocukların dil gelişimleri ile ilgili yaptıkları çalışmada bazılarının fonolojik açıdan eksiklikler gösterdiğini bazılarının ise göstermediğini belirtmişlerdir. Ege' ye (2006) göre de genellikle fonolojik gelişimleri yaşıtları ile paraleledir, hatta OSB tanılı çocukların en güçlü dil özellikleridir. Ancak buna rağmen vurgu, ritim, sesin yüksekliği gibi ses farklılıklarını gereği gibi kullanamadıkları için monoton bir konuşma sergileyebilmektedirler. Morfolojik açıdan da yaşıtları ile benzer ancak yavaş ilerleyen bir gelişim gözlenir. Buna karşın gözlenebilecek olan güçlükler her zaman dildeki bir bozukluğun göstergesi olmayabilir. Bazen bu durum diller arasındaki farklılıktan kaynaklanabilir (Norbury ve Sparks, 2013). OSB tanılı çocukların yarıdan fazlası konuşmakta sınırlılık yaşar. Ancak konuşan çocukların morfemleri (ekleri, takıları, cümle yapıları) geç de olsa öğrenebildikleri fakat cümle yapılarının genel olarak çok basit olduğu gözlemlenmiştir (Ege, 2006). Kelimeleri bir araya getirip anlamlı cümleler oluşturmakta zorlanmaları sentaks (söz dizim) gelişiminde de güçlükler gözlenebileceğini gösterir (Pierce ve Bartolucci, 1977).

OSB tanılı çocukların dilin içerik (anlam) bileşeni incelendiğinde; Eigsti ve diğerleri (2011) bilişsel durum bildiren bazı fiilleri (bilmek, düşünmek, hatırlamak gibi) anlamakta zorluk yaşadıklarını, Ramondo ve Milech (1984) de anlamsal olarak birbiriyle ilişkili kavramları, birbiriyle ilişkili olmayan kavramlara göre daha kolay hatırladıklarını belirtmişlerdir. OSB'li çocuklar okudukları metinleri anlamlandırmakta problem yaşayabilirler. Elleriindeki metinleri okuyor gibi görünseler de metinle ilgili kendilerine yöneltilen sorulara cevap veremeyebilirler (Aram, 1997). Yani metin okumaları mekanik bir sesletimden öteye gitmeyebilir.

OSB tanılı çocukların dilin kullanım (pragmatik) bileşeni incelendiğinde; öğrendikleri kavramları kendilerine özgü bir biçime getirip normal kullanımdan farklı bir kullanım sergiledikleri belirtilmiştir (Volden ve Lord, 1991). Kullanım açısından sosyal uygunsuzluk ön plana çıkar. Konuşmayı başlatmak, karşılıklı şekilde sürdürmek yerine temel ihtiyaçlarını söylemek ya da kendi kendine konuşmak için dil kullanımı gözlenir (Ege, 2006). Bununla birlikte uygun kullanıldığında ifade edilmek istenileni destekleyen, uygun kullanılmadığında istenilenin dışında anlama neden olan prozodik kullanımda problem yaşadıkları görülmüştür (Shriberg vd., 2001). OSB tanılı çocuklarda 'ekolali' olarak adlandırılan başkalarının söylediğinin tamamının ya da bir kısmının tekrarı olan dil kullanımı sıklıkla gözlenir. Kendilerine sorulan 'Adın ne ?' sorusuna cevap olarak 'Adın ne?' diyebilirler. Ek olarak başkalarının perspektifini anlamakta zorlanırlar ve sadece kendi perspektiflerinden dil

kullanımı sergilerler. Örneğin ben bana göre ‘ben’ imdir ama karşıdakine göre ‘sen’ imdir. Bu perspektif farklılığı fark edilmediğinde dildeki değişiklik de sağlanamamaktadır (Ege, 2006). OSB olan çocukların akranlarına göre dili daha çok istek bildirme amaçlı kullanırken açıklama/yorum amaçlı daha az kullandıkları görülmektedir. Aynı şekilde iletişim sırasında işaret jestini ya da göz kontağını daha az sergilerken, daha çok yetişkinin elini tutarak yönlendirme davranışı sergilemektedirler (Stone vd.,1997). Başkalarının kendisine yöneltilmiş isteklerini anlamadıklarında yeniden tekrarlamasını isteme yani aynı isteğin yeniden dile getirilmesini talep etme davranışını sınırlı sergilemektedirler (Volden, 2004). Tiger-Flusberg’in (1999) belirttiğine göre OSB tanılı çocuklar konuşucu ve dinleyici kişi arasındaki söylem rollerini bilmedikleri için ‘ben’ zamirini doğru kullanamamaktadırlar. Birinci tekil kişi zamiri olan ‘ben’ yerine, ikinci tekil kişi zamiri ‘sen’ ya da üçüncü tekil kişi zamiri ‘o’ kullanma eğilimindedir. Yine Tiger-Flusberg’ in (1999) belirttiğine göre konuşabilen OSB olan çocukların seslettiği tümceler, normal gelişim gösteren yaşlılarının edindiği karmaşık dil bilgisi yapıları yerine daha çok basit tepkiler, rutinler ya da tekrarlayan ifadelerden ibarettir. Bu da onların kelime dağarcıklarının sınırlı kalmasına sebep olmaktadır.

2.2.2.2.2. Zihinsel Yetersizliği (ZY) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi: Dikkat, bellek, algılama ve ayırt etme, bilgiyi organize etme gibi zihinsel becerilerde meydana gelen herhangi bir yetersizlik diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkiler. Bu sebeple zihinsel yetersizlik dilin öğrenilmesinde de olumsuz rol oynayabilir (Ege, 2006). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları hafıftan ağır dereceye kadar değişkenlik gösterir çünkü yetersizliğin derecesi, gördüğü eğitim ve tedavi, birincil çevresi, ek engel durumu gibi birçok değişken vardır (Smith vd., 2002). Bu sebeple çeşitli derecelerde ZY olan çocukların hem alıcı dil becerileri hem ifade edici dil becerileri olumsuz yönde etkilenebilir (Güzel-Özmen, 2003).

ZY olan çocukların dil gelişimleri incelendiğinde akranları ile paralel süreçleri yaşadıkları ancak yetersizlikten etkilenme derecesine göre akranlarından daha yavaş olduğu belirtilmiştir (Özcan-Eroğlu, 1998, aktaran Yakın, 2009). Weiss vd., (1986) de bu konuda cümlelerin kısalığı ve dil üretimi dışında ZY olan çocukların on yaşına kadar tipik gelişim gösteren akranları ile benzer bir şekilde dil kazanım süreci izlediklerini öne sürmüşlerdir. Özetle ZY olan çocukların dil gelişimlerinde genellikle zayıf bellek, uyum sağlama, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye tam aktaramama şeklinde güçlükler görülür (Bilir vd., 1992).

ZY olan çocuklarda dilin biçim bileşeni gelişimi incelendiğinde tipik gelişim gösteren akranları ile fonoloji ve morfoloji gibi yapısal özelliklerde paralellik gösterirler ancak daha yavaş ilerleme sağlarlar. Özellikle fonolojik açıdan incelendiğinde ZY olan çocuklarda artikülasyon bozukluklarının yaygın olarak görüldüğü ve hataların çeşitlilik gösterdiği belirtilmiştir. En çok yapılan hatanın ise ünsüz düşürülmesi olduğu kaydedilmiştir (Shriberg ve Widder, 1990, aktaran Poul, 1995). Biçim birim (takılar, morfemler) bilgisi ZY olan çocukların sorun yaşadıkları alanlardandır ancak buna rağmen sözcük dağarcıkları yaşıtlarına yakındır (Chapman vd., 1991). Sentaks gelişimi de akranları ile benzerlik gösterir fakat ilerleyen yaşlarda yaşıtları ile aralarındaki fark açılır, daha uzun daha karmaşık yapıdaki cümleleri kurmakta ve kullanılan karmaşık söz dizimi yapılarında zorlanırlar (Chapman, 1997; Kamhive Johnson, 1982).

2.2.2.2.3. Down Sendromlu (DS) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi: Dilin herhangi bir düzeyinin bilinmesi, iletişim becerisini tanımlamakta yetersizdir. Örneğin sözcük dağarcığı düzeyinin bilinmesi söz dizimi hakkında bilgi vermez (Acarlar, 2006). Bu sebeple Miller (2009) dil gelişimini tanımlarken profil yaklaşımından yararlanılması gerektiğini öne sürmüştür. Bu yaklaşım sayesinde dilin farklı düzeyleri ve düzeyler arasındaki ilişkiler tanımlanabilmiştir. Profil yaklaşımı ile dil özellikleri tanımlanan DS'li çocukların, bu yaklaşımla birlikte kendine özgü dil özellikleri olduğu ortaya çıkmıştır (Chapman vd., 1991; Miller, 1999).

DS' de tanının doğumla birlikte konması, dil gelişimini diğer yetersizlik gruplarına kıyasla daha erken dönemde takip etme fırsatı oluşturmıştır (Acarlar, 2006). Yapılan araştırmalar DS'li çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile dil ve konuşma becerilerinde hemen hemen aynı aşamalardan geçtiği fakat geçiş hızlarının yavaş olduğu gözlenmiştir (Leifer ve Lewis, 1984; Vicari vd., 2000). DS' ye neden olan kromozomun vücuda olan etkisi arttıkça dil ve konuşma becerilerinde görülen bu yavaşlama daha fazla olur (Owens, 1984).

Kumin'e (2012) göre DS'li çocukların dil ve iletişim becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına göre geri olmasının bazı sebepleri vardır. Bunlar; kulak enfeksiyonlarına bağlı duyma kaybı, yüz ve ağız çevresindeki zayıf kas, burun yerine ağızdan nefes alma eğilimi, dilin boyutuna göre ağzının küçük olması, gözlerdeki görme problemleri, ağız çevresindeki düşük dokunma hissi gibi fiziksel nedenler ve hafıza ve düşünsel boyutta yaşanan zorluklar gibi bilişsel nedenlerdir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için ağız kaslarının

gelişmesi, konuştuğu dili öğrenebilmesi için duyması, anlam verebilmesi için de nesneleri net görmesi gerekir.

Tablo 7

Down Sendromlu Bireylerin Dil Gelişim Profili

Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi (0-4 Yaş)	
<u>Yetersizlikler</u>	<u>Yeterlilikler</u>
Düzenli mırıldanmada gecikme	Yüz yüze sosyal etkileşimde ilgili olma
Konuşma seslerinin gelişiminde gecikme	İlk sözcüklerin genelde tipik gelişim gösteren çocuklarla aynı zekâ yaşında ortaya çıkışı
Zekâ yaşına göre daha az sözel olmayan istek bildirme	Jestlerle iletişim kurma
İfade edici sözcük dağarcığı edinim hızının yavaş olması	
Anlaşılabilirlik sorunu	
Çocukluk Dönemi (4-12 Yaş)	
<u>Yetersizlikler</u>	<u>Yeterlilikler</u>
İfade edici dilde anlama ve zekâ yaşına göre gecikme	Dili anlama becerileri sözel olmayan zekâ ile tutarlıdır
İfade edici dilde sözdizimi ve biçim bilgisinde güçlük	
İfade edici dil düzeyine göre karşılaştırıldığında dil bilgisel işlevli sözcükleri ve fiilleri daha fazla atma	
Zekâ yaşına göre karşılaştırıldığında işitsel kısa süreli bellek güçlüğü	
Zekâ yaşına göre karşılaştırıldığında cümle kullanımının basit olması	
Ses hataları devam eder ve konuşmanın anlaşılabilirliği düşüktür	
Ergenlik ve Yetişkinlik Dönemi (13+ Yaş)	
<u>Yetersizlikler</u>	<u>Yeterlilikler</u>

İşitsel kısa süreli bellek güçlükleri	Sözcükleri anlama sözel olmayan zekânın daha ilerisindedir
Zekâ yaşı ve anlama düzeylerine göre karşılaştırıldığında ifade edici dilde gecikme	Dil öğrenimi hem alıcı hem ifade edici dil için yetişkinlikte de devam eder
Zekâ yaşı ve sözcük anlamaya göre karşılaştırıldığında söz dizimini anlamada gecikme	Anlaşılabilirlik kronolojik yaşla ve eğitimle artar
İfade edici dilde söz diziminde sözcük dağarcığından daha fazla gecikme	
Kaynak (Acarlar, 2006)	

Lynch ve diğerleri (1995) DS’li bebeklerde düzenli babıldamanın başlamasının tipik gelişim gösteren çocuklara göre iki ay gecikmeli olduğunu bildirmişlerdir. Babıldama döneminden konuşmaya geçişin ve konuşmadaki anlaşılabilirliğin problemli olması DS’li bireylerde bebeklik ve erken çocukluk döneminin tipik özelliklerindendir (Rosenberg ve Abbeduto, 1993). Bu durumun tek sebebi eşlik eden zihinsel gerilik olmayabilir. Örneğin DS’li çocuğun sosyal becerilerinin geri olması bu duruma sebep olabilir (Dodd ve Thompson, 2001). Ek olarak erken dönemin önemli iletişim becerilerinden biri olan sözel olmayan istek bildirme, zeka yaşına göre daha geç ortaya çıkar ve sıklığı da tipik gelişim gösteren yaşlılarından daha azdır (Franco ve Wishart, 1995).

DS’li çocukların alıcı dil performansları ifade edici dil performanslarına göre daha iyidir (Cardosa-Martins vd., 1995; Martin vd., 2009). Rosin ve diğerlerine (1988) göre DS’li çocukların alıcı dil becerileri erken dönemde bilişsel becerileriyle paralellik gösterir. Bazıları 24-36 aylıkken ilk sözcüklerini kullansalar bile bazıları 36 aylık olmalarına rağmen konuşmaya başlamayabilir (Abbeduto vd., 2007). Benzer şekilde Roberts ve diğerleri (2007) DS’li çocukların genellikle üç yaşına kadar kelime öğrenebildiklerini ancak öğrendikleri kelimeleri ifade etmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Tüm bunlarla beraber zaman geçtikçe yaşlıları ile arasındaki fark açılır ve iki yaş düzeyinde yaklaşık yarısında, üç yaş düzeyinde de neredeyse tamamında ifade edici dil becerilerinde problemler yaşandığı görülür (Miller, 1999). Beş yaşına geldiklerinde de sadece 50’ye yakın sözcük kullanabildikleri belirtilir. Üç yaşındaki DS’li bir çocuğun dil performansı 18 aylık tipik gelişim gösteren bir çocuğa, dört yaşındaki DS’li çocuğun dil performansı da 20 aylık tipik gelişim gösteren bir çocuğa paraleldir. (Berglund vd., 2011).

DS'li bireylerin çocukluk döneminde sözcük birleşimlerinin başlama dönemi tipik gelişim gösteren akranları ile paralellik gösterse de ilerleyen dönemlerde cümle uzunluğunun ve karmaşıklığının daha yavaş geliştiği gözlemlenmiştir (Chapman vd., 1998). Tek başına kullanıldığında anlamı olmayan bağlaçlar, ekler gibi yapıları cümleden atma sıklıkları da tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazladır. Bu durum ifade edici dildeki biçimbirim ve söz dizimi gelişiminde geri olduklarının kanıtı olarak gösterilebilir (Chapman, 1999). Dil gelişimleri sözcük türleri açısından incelendiğinde isimleri fiillere göre daha kolay öğrendikleri ve fiilleri de cümleden atma sıklıklarının fazla oldukları bildirilmiştir (Chapman, 1997).

DS'li bireylerde yetişkinlik dönemine doğru dil gelişimi ile sözel olmayan bilişsel beceriler arasındaki makas hızla açılmaya devam etmektedir. Yine yetişkinlik döneminde de ifade edici dil becerilerinde yaşanan güçlüklerin alıcı dil becerilerinden fazla olduğu bilinmektedir. Tüm bunlara rağmen yetişkinlik döneminde de dil öğrenimi devam etmektedir (Chapman vd., 1991).

DS'li bireylerde dil, bileşenler açısından incelendiğinde biçim ve içerik bileşenleri çocukluk döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de yaşitlarından farklı gelişmektedir. Çünkü DS'ye eşlik eden zihinsel yetersizlik bileşenlerin gelişimini de etkiler (Fazio vd., 1993; Roberts vd., 2007). Bununla birlikte içerik bileşeninin biçim bileşenine göre daha iyi olduğu görülmüştür. Sözcük dağarcığı (anlam bileşeni kapsamında) gelişimi DS'li çocukların dil becerilerinde diğer bileşenlere göre güçlü olduğu alanlardır (Abbeduto vd., 2007). Chapman ve diğerlerine (1998) göre DS'li çocuklar tipik gelişim gösteren yaşitlarına göre daha dar bir yelpazede fakat daha işlevsel ifade edici sözcük dağarcığı özelliği gösterirler. Eadie ve diğerlerinin (2000) İngilizce' de yaptıkları bir araştırmada DS'li çocukların geçmiş zaman ekleri, üçüncü tekil şahıs eki, artikeller, şimdiki zaman eklerinde tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük puan aldıklarını ve dil bilgisel işlev sözcüklerini de daha fazla attıklarını belirtmişlerdir. Bu durum DS'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla morfolojik sorun yaşadığının kanıtı olmuştur.

Dilin kullanım bileşeni incelendiğinde DS'li çocukların sohbet başlatmada problem yaşadıkları gözlenmiştir (Tannock, 1988). Fakat görsel destek sunulduğunda konuya bağlı kalma, açıklama isteme ve hikaye anlatma gibi becerilerde sohbet başlatmaya nispeten daha güçlüdürler (Martin vd., 2009). Soyut düşünme gerektiren ve sözcük dağarcığı için çok önemli olan ilişkisel kavramları anlama, kişiler veya olaylar arasındaki ilişkileri kavrama gibi

becerilerde yaşadıkları güçlükler; mekan, miktar, zaman kavram türleri olarak isimlendirilen kavramları kullanmayı olumsuz etkilemektedir (Kumin, 1994). Miolo ve diğerlerine (2005) göre de DS'li çocuklar sık karşılaştıkları kavramları kullanmada daha başarılı olurken, daha az karşılaştıkları soyut kavramlarda zorlanmaktadırlar.

2.2.2.2.4. Çoklu Yetersizliği (ÇY) Olan Çocuklarda Dil Gelişimi: ÇY olan çocukların diğer bireylerle kurdukları ilişkilerde sınırlılık yaşadıkları görülmektedir. Çünkü bu çocuklarda ileri derecede iletişim sorunları bulunur (Hardman vd., 2017). Bu sebeple 18 ayını doldurmuş ama hala aşağıdaki becerilere sahip olmayan ÇY olan çocuklar için alternatif iletişim becerilerinin öğretimine gereksinim duyulur (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009).

1. Nesneleri istemek için sözcük veya benzeri sesler çıkarmak
2. Basit soruları soramamak, yanıtlayamamak, başkalarının dediklerini büyük oranda anlayamamak
3. En az 3 ay süreyle yoğun ses ve sözcük taklidi eğitimi almasına rağmen ilerleme göstermemek

Özellikle problem davranışlar sergileyen çocuklar için alternatif iletişim becerilerinin öğretilmesi çok önemlidir. Çünkü ÇY olan çocukların problem davranışları çoğunlukla sınırlı iletişim becerilerinden kaynaklanmaktadır (Erbaş vd., 2004). Kendisine sert bir nesne ya da elle vurma, ısırma gibi çeşitli şekillerde görülen problem davranışlar basit bir iletişim şekli olarak ortaya çıkabilir (Hetzroni, 2003; Meyen ve Skrtic, 1995). Bununla birlikte ÇY olan çocuklarda sallanmak, ellerini yüzünün önünde sallamak, başını sallamak, parmak şıklatmak, diş gıcırdatmak gibi stereotipik davranışlar da sıklıkla iletişim şekli olarak ortaya çıkar (Meyen ve Skrtic, 1995).

ÇY olan çocuklar problem davranışların ya da stereotipik davranışların dışında göz hareketleri, dokunma, mimikler ya da bilgisayar gibi alternatif yollarla iletişime geçerek kendilerini ifade ederler (Chen vd., 2007; Putten vd., 2005). Stafford (2005) ÇY olan çocuklardaki bu karmaşık iletişim problemleri nedeniyle çevresindekilerin kendileriyle ilgilenmediklerini ve bıkkınlık yaşadıklarını belirtmiştir.

2.2. Etkileşim

Çocuklar doğdukları andan itibaren etkileşimde aktif bir rol üstlenmektedirler (Bloom, 1998). Çevrenin amaçlı ve amaçsız olarak sunduğu uyaranların duyular ile alınıp beyinde yorumlanmasına etkileşim denir (Konrot, 2003). Çocuklar doğumla birlikte belli davranış kalıplarını da beraberinde getirmektedirler. Bu davranışlar çevre ile girilen etkileşimin

niteliğini ve niceliğini etkilemektedir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Çocuğun doğumla birlikte sahip olduğu davranışlar kadar etkileşimi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bornstein ve diğerleri (2007) bu faktörleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Etkileşime girilen yetişkinlerin kişisel özellikleri
- Çocukların sahip oldukları davranış kalıpları ve kişisel özellikleri
- Yetişkinlerin sosyal ortamı
- Yetişkinlerin iş ilişkileri

Hayatımızın gündelik, sosyal, eğitim, iş gibi farklı bağlamlarında iletişim becerileri bir temeldir (Brown, 1988). İletişim becerilerinin gelişimi de tıpkı davranış kalıpları gibi doğumla birlikte başlar ve belli bir sıra takip ederek çevre ile etkileşimin bir ürünü olarak devam eder (Dönmez ve Arı, 1987). Özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerindeki sınırlılıkları onların bu farklı bağlamlarda yetişkinlerle girdikleri etkileşimleri etkilemektedir (Meirsschaut vd., 2011). Özellikle sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin tanı kriteri olarak ele alındığı otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar, diğer insanlarla etkileşime girmeyi değil yalnız olmayı tercih etmektedirler (Charlop vd., 2010). Bu sebeple OSB tanılı çocukların ebeveynleri ile girdikleri etkileşimlerinde, ebeveynlerin daha çok fiziksel yakınlık kurmaya çalıştıkları, daha çok yönerge verdikleri, daha çok zaman ayırdıkları (Watson, 1998) ve etkileşim süresinin az, etkileşim niteliğinin de düşük olmasından dolayı zorlandıkları (Töret vd., 2014) belirtilmektedir. Cunningham ve diğerlerinin (1981) yaptıkları çalışma incelendiğinde sadece OSB tanılı çocukların değil, benzer şekilde özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin daha fazla yönerge ve soru kullandıkları görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak özel gereksinimli çocukların yetişkinlerle olan etkileşimlerinde, özel gereksinimli çocukların dil ve iletişim becerilerindeki performansın doğrudan bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

Daha önce bahsedildiği gibi iletişimde bulunan kişinin özellikleri, iletişim kanalı ve etkileşimin en önde gelen bileşenlerindendir. Bundan dolayı etkileşimlerde bağlam, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi ve var olan performansın açığa çıkarılması için oldukça önemlidir (Roth ve Spekman, 1984a). Çünkü dil gelişimi, kullanım yoluyla edinilen ve yaygınlaştırılan bir gelişim alanıdır. Sürekli bilginin toplandığı, çevrenin kontrol edildiği, katı rutinlerin olduğu bir ortam dilin işlevleri ve dil kullanımına yönelik fırsatlar açısından sınırlılığa sebep olmaktadır (Halle, 1979). Hart ve Risley (1968) yapılandırılmış bir şekilde dil öğretiminin çocukların kendiliğinden üretecekleri ve kullanacakları dil üzerinde çok az etkisi

olduğunu bu sebeple özellikle erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerinde bağlamın doğal fırsatların kullanılabileceği şekilde yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini savunmaktadırlar. Çünkü çocuğa sunulacak zengin uyarıcılar çocuğun kendini rahat ifade edebilmesine ve daha çok konuşmasına fırsat sağlamanın yanı sıra kelime haznesinin gelişimine de olanak sağlamaktadır.

Güzel-Özmen' e (2003) göre çocukların dili doğru ortamda ve doğru şekilde kullanmaları onlara sunulan bağlama bağlıdır. Benzer şekilde Keller-Cohen (1978) de çocukların ortamdaki diğer kişilerin davranışlarını anlamlandırmasını da, yetişkinlerin çocuklardaki dil davranışlarını anlamlandırmasını da etkileşime girilen bağlamın özellikleri dikkate alınarak mümkün olduğunu belirtmektedir.

Dilin etkileşim bağlamında doğru kullanılabilmesi için dilin diğer bileşenlerinin de doğru organize edilmiş olması gerekmektedir. Yani dilin kullanım işlevi, biçim ve içerik işlevlerinin seçimini de belirlemektedir (Pence ve Justice, 2008; Capone, 2010). Dilin kullanım işlevinin diğer işlevlerin seçimini etkilemesine ek olarak Bates (1976) diğer işlevlerin kaynağı olduğunu da belirtmektedir. Dilin işlevlerinin birbirinden ayrı bir şekilde gelişme gösteremeyeceği (McLean ve Snyder-McLean, 1999) düşünüldüğünde dilin bir bütün olarak gelişimi için bağlamın önemini bir kez daha vurgulamak mümkündür.

Sadece araştırmacılar değil kuramcılar da etkileşimde bağlama farklı bakış açıları getirmişlerdir. Örneğin Ekolojik Kuram (Bronfenbrenner, 1979) çevrenin çocuk gelişimi üzerine farklı etkileri olduğunu, Karşılıklı Etkileşim Kuramı (Sameroff ve Fiese, 2000) etkileşimin tek yönlü değil karşılıklı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kuramlardan yola çıkarak çocuğun etkileşimde bulunduğu kişilerin çocuğun gelişimi üzerinde çok fazla etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Çocukların etkileşimleri düşünüldüğünde ebeveynlerinden sonra en büyük rolü öğretmenleri üstlenmektedir. En az ebeveynleri kadar vakit geçiren ve bu etkileşim zamanını nitelikli değerlendirme sorumluluğu olan öğretmenler çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde büyük öneme sahiptirler.

Çocukları ortamdaki nesne, kişi ya da etkinlikle etkileşime hazır olduklarında bu etkileşim başlamaktadır (Cole, Dale ve Milis, 1991; Delprato, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin bu hazır bulunuşluğu sağlamaları gerekmektedir. Çocuk tarafından anlaşılabilecek, kısa, bol tekrarlı ve çocuk gelişimine uygun olan etkileşimin çocuğun her yönünü desteklediği yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Topbaş, 2003). Hamre ve Pianta (2001) çocuğun

gelişimini destekleyen ve zenginleştiren öğretmen davranışlarını şu şekilde sıralamaktadırlar; çocuğun gönderdiği uyaranları fark etmek ve cevaplamak, problemler karşısında yaşanan hayal kırıklıklarında destekleyici olmak ve doğru zamanda doğru geribildirimde bulunmak.

Etkileşimin başlaması için ön hazırlıkların yapılması kadar (Lowenthal, 1995) etkileşimin sürdürülebilir olması da çok önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin etkileşim sırasında ses tonunda farklılıklar oluşturarak çocukların sıkılmalarını önlemeleri önerilmektedir (Güzel-Özmen, 2003). Ek olarak öğretmenler etkileşim boyunca yönlendirici olmaktan kaçınmalı, aksine teşvik edip fırsatlar sağlamalıdır (Ege, 2006).

2.2.1. Etkileşimin Değerlendirilmesi: Yetişkin-çocuk etkileşimini değerlendirmek için ortam, müdahalenin amacı, çocukların özellikleri gibi değişkenler önemlidir. Bu sebeple değerlendirme için ortam oluşturulurken, toplanacak olan verinin çeşitliliği, veri toplamının amacı dikkate alınmalıdır (Barnard ve Kelly, 1990). Etkileşimin değerlendirildiği çalışmalara bakıldığında, etkileşimin yetişkin görüşüne dayalı, kontrol listelerine dayalı, derecelendirme ölçeklerine dayalı ve gözlemsel kodlamaya dayalı olmak üzere dört farklı şekilde değerlendirildiği görülmektedir (Barnard ve Kelly, 1990).

Etkileşimlerde hem yetişkinin hem çocuğun kullandığı sözel ifadeler kadar sözel olmayan ifadeler de bağlam içerisinde anlam kazanmaktadır. Bu sebeple sözel ifadelerin kayıt altına alındığı gibi sözel olmayan ifadelerin de kayıt altına alınması gerekmektedir. R. Krestchmer ve L. Krestchmer (1978) defalarca izlenip sözel olmayan ifade kalıplarının da belirlenebilmesi için video ile kaydı önermektedirler. Çünkü nitel araştırmalarda bağlam çok önemlidir. Video kayıt bağlamın kapsamlı olarak ele alınmasını sağlamaktadır (Dobert, 1984). Bunun yanı sıra video kayıt verilerin ortamdaki kişilerle birlikte izlenmesine ve araştırmacının kendi yorumu ile ortadakilerin yorumunu karşılaştırmaya olanak tanımaktadır. Bu da verilerin geçerliliği ve güvenilirliği açısından oldukça önemlidir (Mehan, 1978). Son olarak etkileşimi video ile değerlendirmek birden fazla kez izlemeye izin verdiği için araştırmacının veri kaybetmesini önlemektedir (Mehan, 1978). Tüm bu gerekçelerden dolayı bu araştırmada öğretmen-öğrenci etkileşimleri video ile kayıt edilmiş ve videoların çeviriyazıya dökümleri yapılarak analiz edilmiştir.

Çocuk performansının etkileşimin niteliğini etkilediği kadar yetişkinlerin etkileşim stillerinin de çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisi araştırılmalarla ortaya konmuş bilinen bir gerçektir. Araştırmaların, yetişkinlerin etkileşim stiline hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişimi üzerine etkilerini ortaya koymaları, dil

öğretiminde de etkileşimi temel alan stratejilerin kullanılmasına neden olmaktadır (Kovarsky ve Duchan, 1997; Roper ve Dunst, 2003). Sınıf içerisinde öğretmenler öğrencileri ile çeşitli etkinlikler yapmaktadırlar. Bu etkinlikler dil ve iletişim becerilerini destekleyecek etkileşime dayalı çeşitli tekniklerin öğretilmesine fırsat sağlar nitelikte olmalıdır. Özel gereksinimli çocukların dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler göz önüne alındığında etkileşimin içerisine yedirilmiş teknikler özellikle erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerde gelişimsel açıdan büyük öneme sahiptir (Paul, 2001).

2.3. Dil ve İletişim Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Gelişimin bir bütün olduğu düşünüldüğünde iletişimsel dil kullanımında yaşanan bazı aksaklıkların diğer gelişim alanlarını da etkilediğini söylemek mümkündür. Dil becerilerindeki aksaklıklar erken dönemde ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple problemin erken tanınması ve gerekli müdahale programının oluşturulması, sonraki yıllarda gelişimin herhangi bir alanında ve basamağında yaşanacak problemleri önlemek açısından önem taşımaktadır (Brown, 1988).

Dil ve iletişim becerilerinde problem yaşayan çocuklar, dil gelişiminde tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer aşamaları izlerler (Özcan-Eroğlu, 1998). Bu sebeple dil ve iletişim becerilerinde güçlük yaşayan özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranları gibi dili öğrenmeleri beklenir. Her ne kadar dil edinimindeki hız ve zaman değişse de ön koşul olarak kabul edilen beceriler değişmeyecektir (Servi, 2014).

Dil gelişimi normal seyrinden farklı olan özel gereksinimli çocukların, dil edinim süreçlerinde problem yaşanmaması için dil performanslarının değerlendirilip, bireysel farklılıklarına uygun dil öğretim yöntemi ya da tekniğinin seçilmesi gerekliliği bilinen bir gerçektir.

Dil ve iletişim becerilerinde problem yaşayan çocuklara, dil ve iletişim becerileri öğretmede kullanılan yöntem ve teknikler incelenirken, Türkçe alan yazında farklı araştırmacıların farklı sınıflamalar benimsedikleri görülmektedir. Bu sınıflamalar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Araştırmacıların Dil ve İletişim Becerilerini Öğretmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerde Benimsedikleri Sınıflamalar

Acarlar ve Diken, 2019	1)Uzman/ Yetişkin Merkezli Yaklaşımlar • Ayrık Denemelerle Öğretim Yöntemi • Tekrarlı Alıştırma • Oyun Yoluyla Tekrarlı Alıştırma • Model Olma • Sözel Davranış 2)Doğal Yaklaşımlar • Model Olma • Doğru Sorular Sorma • Bekleme Süreli Öğretim • Fırsat Öğretimi 3)Karma Yaklaşımlar • Çevresel Düzenlemeler • Odaklanmış Uyarım • Milieu (Doğal Bağlama Dayalı) Dil Öğretim • Senaryo Öğretimi • Davranış Zincirine Müdahale • Sohbet Koçluğu.
Toğram ve Erbaş, 2010	1)Doğal Yaklaşım • Tesadüfi-öğretim (incidentalteaching) • Tepki isteme modeli (mand-model) • Bekleme süreli (time delay)
Güzel-Özmen ve Yakın, 2010	1)Doğal Dil Öğretimi • Model olma • Genişletme • Tepki isteme-model olma • Zaman erteleme • Kendi kendine konuşma • Çevresel düzenleme

	• Yeniden şekil verme (Düzeltilme)
Servi, 2014	1)Doğal Dil öğretim teknikleri • Genişletme • Paralel konuşma • Kendi kendine konuşma • Model olma • Tepki isteme/model olma
Toğram, 2004	1)Sağaltıcı yaklaşım 2)Doğal yaklaşım • Çevresel Düzenleme ○ İlgi çekici araç gereç sağlama ○ Nesneye erişememe ○ Sınırlı miktarda nesne bulundurma ○ Seçim yapma ○ Yardım isteme • Doğal dil öğretim teknikleri ○ Fırsat öğretimi ○ Bekleme süreli öğretim ○ Tepki isteme modeli
Güzel-Özmen, 2005	1)Çevresel Yapılandırmaya Dayalı Öğretim Yöntemi • Model Olma • Tepki İsteme • Geciktirme • Fırsat Öğretimi

2.3.1. Tepki İsteme-Model Olma: Tepki isteme-model olma ‘Yetişkinin, soru sorarak, iki öge arasında seçim yapmasını isteyerek, doğrudan yönerge vererek ya da tamamlanmamış bir ifade sunarak çocuktan sözlü bir tepki istemesi’ dir (Alpert ve Kaiser, 1992; DunnDavidson vd., 2020; Skinner, 1957; Warren vd., 2006).

Tepki İsteme-model olma tekniği Rogers-Warren ve Warren (1980) tarafından geliştirilen Milieu Öğretim Yöntemi’nin parçası olan bir tekniktir. Milieu Öğretim Yöntemi; model olma, tepki isteme-model olma, bekleme süreli öğretim ve tesadüfi öğretim tekniklerinden oluşur. Tepki isteme-model olma tekniği çocuğun dahil olduğu etkinlik-nesne

ile ilgili iletişimsel tepkileri ve dil kullanımındaki miktarı arttırmayı hedefleyen bir tekniktir. 1980’de yapılan bu çalışma sonuçları orta ve şiddetli dil gecikmesi yaşıyan üç çocuğun, sözel ifade oranlarının tepki isteme-model olma tekniği uygulanmadan öncekine göre iki kat arttığını göstermektedir. Bununla beraber çocuklardaki yeni kelime sayısının, gramer formalarının, ifade karmaşıklığının arttığı da bulgular arasındadır.

Tepki isteme-model olma tekniğinde çevresel düzenlemeler çocuğu konuşmaya teşvik edici şekilde yetişkin tarafından yapılır. Yetişkin hedef ifadeleri belirler ve öğrenme denemeleri oluşturur. Yetişkin-çocuk etkileşimlerinin sayısı yetişkin kontrolünde olsa da kullanılan materyaller çocuğun ilgi ve isteği doğrultusunda seçilir (Charlop-Christy vd., 1999). Rogers-Warren ve Warren’e (1980) göre tepki isteme-model olma tekniğinin uygulanması aşağıdaki gibidir;

- i) Yetişkin çocuğun ilgileneyeceğini düşündüğü materyalleri ortamda hazır bulundurur.
- ii) Çocuk bunlardan herhangi biri ile ilgilendiğinde yetişkin çocuğa yaklaşır ve ‘bana ne istediğini söyle’ gibi bir ifade ile çocuktan sözlü bir tepki ister.
 - (a) Eğer çocuk istendik sözle tepkiyi verirse yetişkin anında pekiştirir ve genişleterek çocuğun istediği materyali ona verir.
 - (b) Eğer çocuk istendik sözel tepkiyi veremezse yetişkin hedef ifadeye model olur.
 1. Çocuk modeli doğru tekrarlar ve hedef ifadeyi üretirse öğretmen pekiştirir ve materyali verir.
 2. Çocuk modeli doğru tekrarlayamaz ya da hedef ifadeyi eksik üretirse yetişkin tekrar model olur ama bu defa çocuktan tepki beklemeden materyali verir.

Örnek tepki isteme model olma süreci: Çocuk trampolinde zıplamaktadır. Yetişkin çocuğun yanına gider ve o da trampoline çıkarak çocukla birlikte zıplamaya başlar. Böylece ortak dikkat kurar. Birkaç kez zıpladıktan sonra zıplamayı durdurur. Çocuk zıplamaya çalışır ama yetişkin zıplamaz ve ‘ne istiyorsun/ bana ne istediğini söyle/ zıplayalım mı oturalım mı’ sorularından birini sorarak çocuktan sözel bir tepki ister. Çocuk eğer hedef düzeyinde sözel bir tepki olarak ‘zıplamak istiyorum’ derse yetişkin çocuğun cevabını ‘trampolinde zıplamak istiyorsun’ diyerek genişletir ve tekrar zıplamaya başlarlar. Eğer çocuk hedef düzeyinde sözel bir ifade kullanmazsa yetişkin ‘Söyle! Zıplamak istiyorum’ diyerek model olur. Çocuk modeli doğru ve tam bir şekilde tekrarlırsa yetişkin cevabı genişleterek tekrar zıplamaya başlarlar.

Çocuk eğer modeli doğru ve tam bir şekilde tekrarlayamazsa yetişkin yeniden hedef ifadeye model olur fakat bu defa çocuktan sözel tepki beklemez ve çocuğun isteği ile karşılık verir.

Bu teknikte öğrenme fırsatları hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından belirlenebilir (Halle, 1982; Le Blanc vd., 2006). Bu sebeple iletişim başlatma oranı düşük olan orta ve ağır dil gecikmesi olan ya da çevresinden bir şekilde izole olmuş çocuklarda kullanılması uygundur (Halle, 1982). Yetişkinlerin tekniği kullanımı ile çocukların iletişim davranışları arasında doğru orantı mevcuttur. Yetişkinler kaliteli bir uygulama gerçekleştirdiklerinde çocukların çocuğun sözel yanıtlarını arttırmaktadırlar (Meadan vd., 2014). Warren ve diğerleri (1984) tepki isteme – model olma tekniğinin okul öncesi dönemde dil gecikmesi yaşayan çocukların, zorunlu konuşma durumlarında iletişimi başlatma ve cevap verme oranlarının arttırdığını, aynı zamanda da öğretim oturumları sonlandırılmasına rağmen etkisini sürdürdüğünü belirtmektedirler.

Tepki isteme-model olma tekniği sözel ifadelerdeki oranları arttırmak için çok uygundur. Çünkü öğretim durumlarının sayısı büyük oranda yetişkin tarafından kontrol edilir. Sözel ifade oranlarını arttırılmasına, sözel ifadelerin şekillendirilmesine ve detaylandırılmasına olanak tanıyan önemli bir adımdır. Aynı zamanda yapılandırılmış ortamdan doğal ortama geçiş adımı olarak da işlev görür (Halle, 1982). Ek olarak doğal ortamda sunulan tepki isteme-model olma tekniği daha yüksek oranda genelleme ve daha yüksek oranda bağlamında üretilme sağlamaktadır (Babcock, 2020). Ancak bu teknik, etkileşim sırasında dilin yönlendirilmesi konusunda çocuğun yetiştikine aşırı güvenmesi gibi potansiyel bir dezavantaj taşımaktadır (Halle, 1982).

Tepki isteme-model olma tekniğinin uygulandığı ya da öğretildiği araştırmalar bu tekniğin bir yetişkin tarafından kolaylıkla uygulanabildiğini, yetişkin-çocuk etkileşim oranını arttırdığını ve çocukların hedef ifadeleri kolaylıkla öğrenebildiklerini göstermektedir (Aktaş, 2015; Alpert ve Kaiser, 1992; Hester vd., 1995; Kaiser vd., 1993).

2.3.2. Betimleyici Konuşma/Takip Konuşması: Çocuğun liderliğini izlemek iki ana tekniği barındırmaktadır; dilsel haritalama ve betimleyici konuşma (McCathren, 2009). Dilsel haritalama bir sonraki bölümde detaylı olarak anlatılmaktadır. Betimleyici konuşma ise “çocuğun ne yaptığını, nereye baktığını veya ortamda meydana gelen bir durumu; yetişkinin anında birebir eşleyerek, çocuğun dil performansına ve bağlama uygun, net ve basitçe tanımlaması” olarak tanımlanmaktadır (Efimova ve Shadrina, 2020; McCathren, 2009; Warren vd., 2006).

O anda neler olduğunu, çocuğun neler yaptığını betimleyen bir konuşma, çocukların dünyayı anlamlandırmalarına ve daha sonra kendine özgü yollarla düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Weitzman ve Greenberg, 2002).

Örnek betimleyici konuşma süreci; çocuk yanında duran materyal çantasını önüne çekmektedir. O sırada yetişkin ‘çantayı alıyorsun’ der. Çocuk oyuncakların hepsini önüne döktüğünde yetişkin ‘evet şimdi de onları yere döktün’ der. Çocuk oyuncakların içinden arabayı alıp halının üstünde ileri geri hareket ettirdiğinde yetişkin ‘kırmızı arabayı sürüyorsun’ der.

Betimleyici konuşma ile çocuğu nesnelerin ve eylemlerin ayrıntılarına çekmek mümkündür ve çocuklar nesnelerin isimlerini, şekiller ya da renkler gibi sıfatları doğal yollarla öğrenmektedirler. Betimleyici konuşmaya maruz kalan çocuğun, betimleyici dil kullanmaya başlaması maruz kalmayan çocuğa göre daha olasıdır (<https://www.earlyinterventionpa.com/descriptive-language/>). Betimleyici konuşma basit ve doğaldır. Bu da etkileşimin akışını bozmadan çocuklara yeni ve karmaşık kelimeleri modelleme olanağı sunmaktadır. McCathren (2009) yaptığı çalışmada betimleyici konuşma ve dilsel haritalama tekniklerini yüksek risk grubundaki gelişimsel yetersiliği olan bir çocuğun annesine öğretmeyi hedeflemiştir. Annenin kullandığı betimleyici konuşma oranı başlangıçta seans başına 2.2 iken çalışma sonundaki oranı seans başına 25.82’ye yükselmiştir. Bu çalışma sonuçları betimleyici konuşma tekniğinin yetişkinlere kolaylıkla öğretilebileceğini ve yetişkinlerin de kolaylıkla uygulayabileceğini göstermektedir.

2.3.3. Dilsel Haritalama: Dilsel haritalama çocuk iletişimlerine verilen sözlü yanıtlar arasında bulunan bir tekniktir (Haebig vd., 2013) ve ‘‘ çocuğun sözsüz iletişim eyleminin amacının, yetişkin tarafından genişletilerek ve/veya tekrarlanarak kelimelere dökülmesi’’ olarak tanımlanmaktadır (McCathren, 2000; Warren vd., 1993; Yoder ve Warren, 2002).

Örnek dilsel haritalama süreci: Çocuk, kapağı kapalı olan şeffaf bir kutunun içindeki kaleme bakar. Kutuyu birkaç kez sallar. Kalemi almak için uğraşır ancak alamaz. Kutuyu yetişkine götürür. Yetişkin çocuğun gözlerine bakarak ‘Kutuyu açmamı istiyorsun’ diyerek kapağı açar. Çocuk bu kez kapağı kapalı kalemi alarak yetişkine uzatır. Yetişkin ‘açmamı mı istiyorsun?’ der. Yetişkinin her iki cümlesi de çocuğun sözsüz niyetinin sözcüklerle ifade edilmiş halidir. Benzer şekilde çocuk ortamdan ayrılırken yetişkinin ‘bay bay’ demesi yine dilsel haritalamadır. Yine çocuğun masanın üzerindeki kaleme uzanıp sonra yetişkine

bakması ve yetişkinin ‘boyaları istiyorsun’ şeklindeki yanıtı, çocuğun iletmek istediği şeyin dilsel haritasıdır.

Dilsel haritalama ile birlikte çocuğun liderliğini izlemek, hem alıcı dil becerilerini hem ifade edici dil becerilerini arttırmada etkilidir (Paavola vd., 2005; Yoder ve Warren, 1999a, 2001b). Araştırma sonuçlarına bakıldığında hem tipik gelişim gösteren çocuklarda hem özel gereksinimli çocuklarda kelime haznesinin artması bu etkililiği ortaya koymaktadır (Tomasello ve Farrar, 1986; Yoder vd., 1993). Dilsel haritalama özellikle kelime dağarcığının artmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü çocuğun zihin içeriğini paylaşmaya olan ilgisini arttırmaktadır (Bloom, 1993). Warren vd., (2006) çocukların önkömut davranışlarına yetişkinlerin onaylama ya da ipucu ile cevap vermeleri yerine dilsel haritalama ile cevap vermelerinin gerekliliğini savunmaktadırlar. Örneğin çocuk önündeki bul-tak tahtasındaki köpek figürüne ‘ya’ deyip yetişkine baktığında, yetişkin figürün üzerine elini koyarak almasına engel olduğunda, çocuk yetişkine ardından köpek figürüne bakarak elini çekmeye çalıştığında amaçlı iletişim davranışlarının tüm bileşenlerini içinde barındıran davranış sergilemektedir. Yetişkin, çocuğun farklı bağlamlarda ortaya çıkan bu gibi davranışlarına ipucu sunmak ya da onaylamak yerine ‘ köpeği almak istiyorsun’ ya da ‘elimi çekmemi istiyorsun’ şeklinde dilsel haritalama ile cevap vermelidir. Çocukların davranışlarının ve/veya ifadelerinin tekrarı bu davranışların ve/veya ifadelerin kabul edilebilir olduğunu gösterip, onaylayabilir. Ancak sonraki dil gelişimini destekleyecek ek dil girdisi sağlamaz (Haebig vd., 2013). Dilsel haritalama ile dikkat haritalaması (çocuğun dikkat odağı hakkında konuşmak) farklıdır. Dilsel haritalama çocuk iletişimine özel bir yanıt olarak ortaya çıkmaktadır (Yoder ve Warren, 2001).

Dilsel haritalamanın yetişkinlere öğretildiği çalışmalar, yetişkinlerin bu tekniği kolaylıkla öğrendiğini ve başlangıç seviyelerine göre kullanımlarını önemli ölçüde arttırdıklarını göstermektedir (Arslan Armutcu, 2017; McCathren, 2009; Yoder vd., 1994; Wilcox vd., 1992). Çünkü yetişkinler çocuğun iletişim çabalarının daha çok farkına varmışlardır. Oluşan farkındalık yetişkinlerin, çocukların amaçlı iletişim davranışlarını daha çok dilsel olarak haritalamalarını sağlamıştır (Yoder vd., 1994) Bu durum çocukların amaçlı iletişim davranışlarının artışı ile beraber uzun vadeli kazanımlar sağlamaktadır (Wilcox vd., 1992). Özetle yetişkin duyarlılığı çocukların daha çok amaçlı iletişim davranışları sergilemesini sağlamakta, daha çok amaçlı iletişim davranışı daha çok yetişkin dilsel haritalamasına fırsat vermekte ve bu da çocuğun dil gelişimi açısından ilerlemesini sağlamaktadır (Yoder ve Warren, 1993; Haebig, McDuffie ve Weismer; 2013).

2.3.4. Genişletme: Genişletme tekniği ‘Yetişkinin, çocuğun söylediği kelimenin anlamını koruyarak, çocuğun söylediğine bir ya da iki kelime eklemesi ‘ olarak tanımlanmaktadır (Kaiser ve Hester, 1994; Kaiser vd., 2000; Roberts ve Kaiser, 2012; Woods vd., 2004). Genişletme tekniği konuşmaya başlayan fakat cümle kuramayan ya da sınırlı kelime ile cümle kurmaya çalışan, ifade edici dil becerileri sınırlı olan çocuklar için etkilidir (Lowenthal, 1995) ve yetişkinlerin, çocuk ifadelerini anlam bilimsel ve dil bilgisel olarak genişletmeleri deneysel olarak kanıtlanmış bir dil öğretim tekniğidir (McDuffie ve Yoder, 2010). Yetişkinlerin çocuklar ile etkileşimleri sırasındaki genişletme tekniğini kullanma sıklıkları arttığında, çocuk ifadelerinde de benzer oranda genişlemeler görülmektedir (Kaiser vd., 2000).

Örnek genişletme süreci; Çocuk yetişkinle beraber resimli kitap bakmaktadır. Çocuk sayfada kraker yiyen çocuk görselini işaret ederek ‘çocuk yiyor ‘ der. Yetişkin ‘evet, çocuk kraker yiyor’ der.

Sık iletişim kuran çocuklar, yetişkinlere dilsel haritalama veya genişletme yoluyla yanıt vermeleri için tutarlı fırsatlar sağlarlar (Heabing vd., 2013). Bununla beraber çocuklardaki konuşmaya akıcılık açısından bakıldığında çocukların yeni kelimeleri kullanmadaki sınırlı girişimleri fonolojik gelişimdeki üretimi sınırlandırabilmektedir. Çocuk konuşmasındaki bu sınırlılık, yetişkinlerin çocuklardaki ses bilgisel ve sözcük dağarcığı öğrenmelerini desteklemek için kullanacakları şekil verme ve genişletme teknikleri açısından fırsatların azalmasına neden olmaktadır (Stoel-Gammon, 2011). Çocukların oluşturduğu fırsatlar ve bu fırsatları kullanmak kadar bu fırsatları nitelikli kullanmak da çok önemlidir. Çocukların dil performansı ile uyumlu olmayan aşırı derecede basit dil girdileri sağlayan yetişkinlerin dil desteği, çocukların dil performansları ile uyumlu, onların sözel ifadelerini genişleten yetişkinler kadar etkili olmamaktadır. Bununla beraber daha gelişmiş ve çocukların dil performansı ile uygun olan dil girdileri dil gelişimi için uygun öğretimsel destek sağlamaktadır (Heabing vd., 2013).

Yoder ve diğerleri (1996) yaptıkları bir çalışmada DS’li ve dil gecikmesi olan çocuklarının annelerinin benzer sayıda genişletme tekniğini kullandıklarını ancak genişletme yaptıkları çocuk konuşma türlerinin farklılık gösterdiğini bildirmektedirler. DS’li çocuk anneleri kısmen anlaşılır çok kelimeli ifadeleri genişletirken, dil gecikmesi olan çocuk anneleri ise tamamen anlaşılır çok kelimeli ifadeleri genişletmişlerdir. Yoder ve diğerlerine (1996) göre bu farklılık çocuk ifadelerindeki genel anlaşılabilirlik gibi belirgin bir özellikten

kaynaklanabilmektedir. Yine Chapman ve Hardin (1991) tarafından yapılan benzer bir çalışmada yarık damak ve dudak olan ve olmayan çocukların anneleri ile etkileşimleri incelenmiştir. Her iki grupta da anneler çocukların ifadelerine benzer oranda yanıt vermişlerdir. Fakat yarık damak ve dudak olan küçük çocukların anneleri, yarık damak ve dudak olmayan çocuk annelerine göre %50 oranla daha fazla çocuk ifadelerinin tekrarlanmasını istemişlerdir. Çocuk ifadelerinin tekrarlanmasını talep etme ihtiyacı beraberinde çocuk ifadelerine yanıt olarak genişletme tekniğini kullanmanın yerini almaktadır. Bu durum çocuk ifadelerinin ve ifadelerin anlaşılabilirliğinin, yetişkinlerin tepki biçimini ve işlevini etkilediğini göstermektedir. Yani anlaşılabilirliğin düşmesi daha az dilsel girdi sağlamaya yol açabilmektedir (Frey vd., 2017).

2.3.5. Ekleme: Alan yazındaki genel kabul yeni kelime eklemenin genişletme tekniği olduğu yönünde olsa da, eklemeyi genişletmeden farklı bir teknik olarak ele alan araştırmacılar bulunmaktadır. Moseley' e (1990) göre ekleme genişletmeden farklı olarak 'Amaca uygun olarak çocuğun önceki ifadesine ek olarak yetişkinin yeni anlamsal bilgi eklemesi' dir. Yukarıdaki örneğe bakılacak olursa yetişkinin 'evet, çocuk kraker yiyor' şeklindeki cevabı bir genişletme örneği iken 'evet, çocuk tuzlu kraker yiyor' şeklindeki cevabı bir ekleme örneğidir.

Ekleme tekniği, genişletme tekniğinde olduğu gibi ifade edici dil becerileri sınırlı olan çocukların daha uzun cümle kurmalarını desteklemenin yanında, dillerinin anlam yönünden zenginleşmesini de desteklemektedir (Güzel-Özmen, 2003).

Tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla gecikmiş konuşması bulunan çocukların, daha az ekleme ve genişletme kullanma eğiliminde olduğu ve konuşmayı daha az sürdürdüğü bilinmektedir (Moseley, 1990).

2.3.6. Yeniden Şekil Verme/Düzelme: Şekil verme 'Yetişkinin, çocuğun yanlış söylemini (anlamli heceler, kelime, cümle), söylemin anlamını koruyarak, çocuğun hemen ardından iletişim akışını bozmadan doğru şekilde sesletmesi' olarak tanımlanmaktadır (Camarata, 1996; Fey vd., 1999; Hepting ve Goldstein, 1996; Scherer ve Kaiser, 2010; Warren vd., 2006). Şekil verme anne-çocuk sözlü etkileşimleri sırasında anneler tarafından kullanılan, otomatik ve doğal olarak oluşan dil edinimini kolaylaştıran ve teşvik eden bir teknik olarak başlamıştır (S. Camarata, Nelson ve M. Camarata, 1994; Cross 1978; Hoff-Ginsberg 1986; Nelson 1980). Çocuğun önceki ifadesine yanıt olarak anne temel anlama atıfta bulunarak ancak cümlelerin özne, fiil, nesne gibi bileşenlerinden birini ya da birkaçını

değiştirdiğinde yeniden şekil verme gerçekleşmektedir. Nelson (1980) yeniden şekil verme tekniğinin anne konuşmalarında önemli bir bileşen olduğunu öne sürer. Çünkü şekil verme çocuğun kendi dil sisteminde var olan yapı ile yeni bir sözdizimsel yapı arasında bilişsel karşılaştırma yapma şansı vermektedir. Şekil verme dil bilgisel morfepler ve karmaşık cümleler için hedef ifadenin modelini sağlarken çocuğun sözlerindeki anlam korunduğunda çocuğun bağlama katılması daha muhtemeldir (çünkü çocuk etkileşimi başlatmış ve yetişkinlerin şekil vermelerine sebep olan ifadeyi sunmuştur). Bu sayede şekil verme tekniği çocuğun kendi üretimiyle doğrudan bir bağlantı kurmasını ve bilişsel bir karşılaştırma yapmasını sağlamaktadır. Bununla kalmayıp yeni üretimin zihinde işlenmesini olası kılmaktadır (S. Camarata, Nelson ve M. Camarata, 1994).

Örnek şekil verme süreci; çocuk ve yetişkin birlikte lego oynarken pencereden esen rüzgar kapının hızla kapanmasına sebep olur. Çocuk şaşkınlıkla yetişkine bakar ve ‘kapı kapat’ der. Yetişkin gülümseyerek çocuğa bakar ve ‘ kapı kapandı/ rüzgar kapıyı kapattı’ şeklinde düzenler.

Seçilen hedef ifadelerin şekil verilmiş olarak sohbete gömülmesi şekil verme tekniğinin merkezinde yer alır. Taklit etmede sunulan hedef ifadelerle kıyasla, şekil verilmiş hedef ifadelerin analizi ve öğrenilmesi daha kolay olmaktadır. Ayrıca öğretim sonrası bağlamında kendiliğinden uygun kullanım oranı da daha yüksektir (Nelson vd., 1996).

Yeniden şekil verme tekniğine yönelik yapılan ilk çalışma Nelson ve diğerlerinin (1973) iki deney grubu ile bir kontrol grubunu karşılaştırdığı çalışmadır. Deney grubu ‘ yeniden şekil verilmiş cümle ‘ (recast-sentence) olarak adlandırılmıştır ve bu gruptaki bireyler kendi üretimlerine cevap olarak yetişkinler tarafından anlamın korunduğu ancak doğru sözdizimsel yapıyı içeren cümleler duymuşlardır. Kontrol grubu ise ‘yeni cümle’ (new-sentence) olarak adlandırılmıştır ve bu gruptaki bireyler cevap olarak yetişkinler tarafından kendi üretimlerindeki içerik (anlam) ifadelerini dışarıda tutan, nispeten kısa ama dil bilgisi açısından tam cümleler duymuşlardır. Bu çalışmada genel dil gelişimini değerlendirmek için kullanılan ön-test ve son-test ölçümleri şunlardır; cümle taklidi testi, kelimelerle ölçülen ortalama sözce uzunluğu, isim cümlesi başına ortalama eleman sayısını ölçen bir isim cümle indeksi, fiil yapımı başına fiil öğelerinin ortalama sayısını ölçen bir fiil indeksi ve fiil yapımı başına ortalama yardımcı öğeler. Çalışmanın yürütüldüğü bu üç grup başlangıçta sadece ortalama sözce uzunluğunda eşitlenmiştir. Çalışmanın sonuçları ‘yeniden şekil verilmiş

cümle' grubundaki çocukların uygulamadan sonra gelişimin tüm ölçütlerinde kontrol gruplarına göre dilsel açıdan oldukça yüksek performans kaydettiklerini göstermektedir.

Araştırmacılar çocukların dili edinmede çevrenin özelliklerini nasıl kullandıklarını ve dil gelişiminin nasıl desteklenebileceğini ele alırken, çevresel girdinin şekil verme ve model olma olmak üzere iki önemli yönüne odaklanmışlardır (Baker vd.,1985; Baker ve Nelson, 1984). Doğal gözlemlerin ve deneysel çalışmaların sonuçları, şekil verme ve model olmanın söz dizimsel biçimlerin edinimini kolaylaştırmak için etkili teknikler olabileceği görüşünü desteklemektedir (Pemberton ve Watkins, 1987).

Şekil verme tekniği ile birlikte çocuklar daha önce kullanılmayan '-ebilmek ' (may, could) gibi yardımcı fiil formlarını daha çabuk öğrenmekte ve daha sık kullanmaktadırlar. Ek olarak kendi üretimlerinin yeniden düzenlenmiş halini duyduklarında bu formları kendiliğinden üretme sıklıkları artmaktadır (Baker ve Nelson, 1984). Bununla birlikte yeniden şekil verme tekniği edilgen yapılar, yeni yardımcı öğeler, fiillerin zaman çekimleri, etiket soruları ve ilgi zamiri dahil olmak üzere sözdizimsel bir sistemin yeni parçaların edinimini oldukça kolaylaştırmaktadır (Nelson, 1977). Ek olarak yetişkinlerin yeniden şekil vermeleri ya yetişkin ya da çocuk tarafından söylenen bir sözden sonra üretilebilmektedir. Her iki durumda da çocuğun, edinilmesi gereken bir yapının (örneğin, edilgen bir yapı) hemen önceki bir cümleyle oldukça benzer anlamdaki bir ilişkisi olduğunu gözlemlene şansı oluşmaktadır. Örneğin "Tilki kurdu kovalıyor" cümlesi "Kurt tilki tarafından kovalandı" şeklinde yeniden düzenlenebilir. Bu da yeni yapının bilişsel analizi kolaylaştırmaktadır (Baker ve Nelson, 1984).

Yapılan deneysel çalışmalar şekil verme tekniğın gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil gelişimini desteklemekte çok etkili olduğunu, yetişkinlerin bu tekniği kolaylıkla birebir uygulayabildiğini ve yetişkinlerin şekil vermeyi etkili bir teknik olarak bulunduğunu ortaya koymaktadır (Bishop vd., 2016; Meyers-Denman ve Plante, 2016; Michalek vd., 2019; Plante vd., 2014).

2.3.7. Onaylama: Onaylama tekniği 'yetişkinin, çocuğun sözel ifadelerini jest (başını evet anlamında sallama, baş parmağını onay işareti yapma), mimik (gözünü evet anlamında kırpma, gülümseme) ya da sözcük (çocuk ifadesinin aynısını tekrar etme, aferin, evet, tamam ifadelerinden birini kullanma) kullanarak kabul etmesi' şeklinde tanımlanmaktadır (Warren vd., 2006).

Örnek onaylama süreci; çocuk ve yetişkin oyun oynarken yetişkin elindeki poşette duran legoları yere döker. Çocuk ‘aa lego’ der. Yetişkin çocuğa dönüp ‘evet, lego’ der.

Doğal dil öğretim yöntemlerinde çocuk merkezli oyun bağlamlarında çocukların iletişim girişimlerini ve dil hedeflerini kolaylaştırmak için doğal ve sosyal sonuçların (onaylama, uyum sağlama) önemi vurgulanmaktadır (Yoder ve Warren, 2001; DunnDavidson vd., 2020). Bununla beraber belirli bir onayın çok sık tekrar edilmesi etkileşim akışını bozmakta ve pekiştirici etkisini kaybetmektedir (Warren vd., 2006). Bu sebeple Warren ve diğerleri (2006) çocuk bir davranışı ya da hedef ifadeyi yeni öğrenirken onaylamanın sık kullanılabileceğini ancak çocuk hedefi doğal rutinde gerçekleştirmeye başladıkça silikleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında çocuğun iletişim girişimlerine yanıt olarak dilsel haritalama tekniğinin kullanımını tavsiye etmişlerdir. Örneğin yetişkin çocuğa ‘birlikte boyama yapalım mı’ diye sorduğunda çocuğun verdiği ‘ı-ıh!’ tepkisine ‘peki’ demek yerine ‘boyama yapmak istemiyorsun’ diyerek etkileşimi devam ettirebilir.

Kaczmarek ve diğerleri (1996), çalışmalarında yaşları 39 ve 45 ay arasında değişen gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş iki erkek çocuğun öğretmenine ve yardımcı öğretmenine çevresel düzenlemeler yapma, ipuçlarını kullanma, taklit, tepki isteme, zaman erteleme, onaylama tekniklerinin öğretimini amaçlamışlardır. Öğretim boyunca öğretmenler çocuklar için belirlenen hedefleri uygun teknik ile desteklemişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bu teknikleri öğrenebildiğini ve uygulayabildiğini, çocukların ise hedefleri etkinlikler sırasında kendiliğinden gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Ulusal alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli çocukları merkeze alan etkileşim temelli birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalar uzun yıllardan beri anne-çocuk etkileşimi üzerine yoğunlaşırken (Babacan, 2018; Baykal, 2011; Ceber, 1998; Çelik Şahin ve Özmen, 202; Diken, 2012; Doğan vd., 2016; Taşkın Eser, 2007; Töret vd., 2015; Özbey, 2019) son yıllarda baba-çocuk etkileşimlerinin de araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Oğuz, 2016). Bu araştırmalar konularına göre çeşitlilik göstermektedir. Ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşiminde etkileşimsel davranışlarının, ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerinde dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışlarının, çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimlerinde etkileşimsel davranışlarının, çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerinde iletişimsel işlevlerinin, ebeveynlerin ve çocukların davranışlarının birbirleri ile ilişkisinin, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin davranışları ile özel

gereksinimli çocuk ebevenylerinin davranışlarının karşılaştırılmasının incelendiği görülmektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin yanı sıra bu araştırmanın konusu gereği yine ulusal alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinde dil ve iletişimi destekleme davranışlarını konu alan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır.

Uluslararası alanyazında özel gereksinimli çocuklarla yapılan etkileşim temelli araştırmaların da tıpkı ulusal alanyazında olduğu gibi daha çok ebeveyn-çocuk etkileşimine dayandığı görülmektedir (Bosco vd., 2013; Braddock vd., 2013; Fagot vd., 1985; Paavola vd., 2005; Shumway ve Wetherby, 2009). Ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı yapılan araştırmalar konularına göre çeşitlilik göstermektedir. Çocukların iletişimsel işlevlerinin, çocukların iletişimsel eylemlerinin, ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin etkileşimsel davranışlarının karşılaştırıldığı araştırmalara alanyazında sıkça rastlanmaktadır. Uluslararası alanyazında ebeveynlerin yanı sıra mevcut araştırmanın konusu gereği özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşiminde dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışlarını konu alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Hem ulusal alanyazında hem uluslararası alanyazında özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile etkileşimlerinde yetişkinlerin etkileşimsel davranışlarını değil, dil ve iletişim becerilerini destekleme davranışlarını konu alan sınırlı sayıdaki araştırma aşağıda özetlenmektedir.

Tablo 9*İlgili Araştırmalar*

Kaynak	Konu	Desen	Katılımcı	Veri Toplama Araçları	Verilerin Toplanması	Ortam	Analiz	Sonuç
Baykal (2011)	Gecikmiş dil özelliği gösteren çocukların annelerinin çocuğa yöneltilmiş dili destekleme davranışları	Betimsel Model	-Dil gelişiminde gecikme gösteren 37-60 aylar arası 10 çocuk	-Genel Bilgi Formu	-Annelerin çocuğa yöneltilmiş dil davranışlarının incelenmesi için video kaydı ile serbest oyun bağlamında sabit materyallerin kullanıldığı 20 dakikalık etkileşim kayıtları	-Gecikmiş dil konuşması olan çocuklarla anneleri için hastane odası	Betimsel Analiz	-Tipik gelişim gösteren çocuklarının annelerinin 30 davranış arasından en sık kullandığı davranış soru sorma
			-Tipik gelişim gösteren 19-32 aylar arası 10 çocuk	-OSU hesaplaması için dil örneği		-Tipik gelişim gösteren çocuklar ile anneleri için özel bir okul öncesi kurumunun oyun odası ve hastane odası		-gecikmiş konuşması olan çocukların annelerinin soru sorma, paralel konuşma
Taşkın Eser (2007)	Otizmli bir çocuğun annesinin çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmek için kullandığı stratejiler	Vaka incelemesi	-Otizmli 3 yaşındaki bir çocuk ve onun annesi	-Günlükler	-Farklı bağlamlarda farklı sürelerde etkileşim video kayıtları	-Çocuğun kendi evi	Mikro etnografik analitik teknikler	-annenin kullandığı sözel stratejiler; genişletme, ekleme, kendi kendine konuşma, paralel konuşma, model olma, ödüllendirme, geri dönüt verme, soru sorma, yanıt vermesi için bekleme, seçim yapma ve yönerge verme, sözel olmayan stratejiler; ilgi çekici materyal kullanma, ulaşılmaz hale getirme, yetersiz parça kullanma
				-Saha notları				
				-Gözlemler				
				-Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler				
				-Video kaydı				

Uyar (2016)	Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların anneleri ve öğretmen adayları ile etkileşimleri	Bütünçül çoklu durum deseni	-Çoklu yetersizlikten etkilenmiş 8-12 yaş arası göremeyen 4 çocuk, çocukların anneleri ve öğretmen adayları	-Aile/Öğretmen Görüşme Formu -Önkoşullar Gözlem Formu -Bilgi Formu -Görüşme Formu -Jest Kullanım Bilgi Formu -Yetişkin Etkileşim Davranışları Değerlendirme Formu	-Yapılandırılmış gözlem ile yemek yeme, oyun oynama, etkinlik yapma, giyinme-soyunma, kişisel bakım, temizlik gibi serbest zaman bağlamlarında videolar	-ev ortamında anne- çocuk -okul ortamında öğretmen adayı- öğrenci	Betimsel analiz	-Çocuklar her jesti her işleve yönelik kullandılar. Ortamların değiştiği görülmüştür. Jestin sayı ve sıklığı da çocuktan çocuğa değişmiştir. -Her bir yetişkinin etkileşim düzeyi, etkileşim biçimi, etkileşim profilleri birbirinden farklıdır.
Gülşay (2017)	Okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğu tanıılı öğrencilerin öğretmenlerinin, etkileşim sırasında dili desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler	Durum gelişmesi	- Rehabilitasyon merkezlerinde 2-6 yıl arasında otizm spektrum bozukluğu tanıılı öğrencilerle çalışmış ve üniversitelerin zihin engelliler öğretmenliği bölümünden mezun olmuş 15 öğretmen	-Bilgi Formu -Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	-Yarı yapılandırılmış görüşme	-Rehabilitasyon Merkezleri	İçerik analizi	-Öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu model olma, geri kalamın ise doğru sorular sorma, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi yöntemlerini kullanmaktadırlar

Yeni yürümeye başlayan gecikmiş konuşması olan çocuk ebeveynlerinin dil davranışlarını ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin dil davranışlarını karşılaştırma	-24-29 aylar arası 64 çocuk ve ebeveynleri	-Standart materyaller ile ebeveyn ve çocuktan başka hiçbir katılımcının bulunmadığı 20 dakikalık video ve ses kayıtları	- Ev odasını andıracak bir ortamda -Gecikmiş konuşması olan çocukların ebeveynleri ortalama 164,13 ifade kullanırken, tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ortalama 195,26 ifade kullanmışlardır - Tipik gelişim gösteren çocuk ebeveynleri gecikmiş konuşması olan çocuk ebeveynlerine göre daha fazla yanıt, genişletme ve kendi kendine konuşma tekniklerini kullanmaktadırlar
Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuklar dahil gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklar ve öğretmenlerinin etkileşimlerini	Vaka incelemesi - 4 gelişimsel yetersizliği olan çocuk -2 sınıf öğretmeni -3 gönüllü öğretmen	-Gözlem -Görüşme -Saha notları -Öğrenci dosyaları	-üç tema ortaya çıkmıştır (a) çocukların uygunsuz davranışlarını yönetmek için çeşitli stratejiler sağlamak (b) uygun olmayan iletişim dili ve davranışlarını değiştirerek uygun sosyal iletişimi öğretmek (c) çocukların kavrayışını geliştirmek için anahtar kodlamalar oluşturma.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma desenine, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, verilerin kodlanmasına, verilerin analizi gibi uygulamanın çerçevesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrenciler ve öğretmenlerinin etkileşimleri sırasında, öğretmenlerin dil ve iletişim becerileri gelişimini destekleyen davranışlardan hangilerini kullandıklarını, ne sıklıkla kullandıklarını; öğrencilerin davranışlarının işlevlerini ve kullandıkları iletişim araçlarının neler olduğunu betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda Tarama Modelleri'nden 'Tekil Tarama Modeli' kullanılmıştır.

Tarama modelleri şu an ya da geçmişte var olan durumu içinde bulunduğu şartlarla, olduğu gibi ortaya koymayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Araştırmacı var olan durumu değiştirmeye çalışmaz, önemli olan en uygun şekilde gözleyebilmektir. Bu yaklaşımda var olan durumu araştırmacı doğrudan kendisi gözlemleyebileceği gibi, önceden tutulmuş kayıtlarla (yazılı belge, istatistik, ses ve görüntü kaydı vb) elde edeceği verileri kendi gözlemleri ile bütünleştirerek yorumlayabilmektedir (Karasar, 2009).

Tekil Tarama Modeli'nde değişkenlerin tür ya da miktar olarak oluşumları tek tek belirlenmektedir ve anlık durum saptamaları yapılabilir. Bununla beraber Tekil Tarama Modeli'nde araştırması yapılan durum, konu, olay, madde, birey, kurum vb ait değişkenler ayrı ayrı betimlenir. Bu değişkenlere ait veriler elde edilirken belli standartlara uygun elde edilmesi önemlidir (Karasar, 2009). Mevcut araştırmanın araştırma soruları gereği var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak, araştırması yapılacak olan yetişkin ve çocuk davranışlarını ayrı ayrı tanımlamak, hem veri toplama sürecinde hem verilerin kodlanması ve analizi sürecinde belli standartlara uymak hedeflenmiştir. Bu sebeple Tekil Tarama Modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılları Bursa ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim desteği alan özel gereksinimli çocuklar ve bireysel ders öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntem ölçütlerin araştırmacı tarafından belirlendiği ya da var olan herhangi bir ölçüt listesinin karşılandığı durumları ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada hem çocuk için hem öğretmen için ölçüt araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çocuklar için;

- Kronolojik yaşının 30-72 ay arasında olması
- Otizm Spektrum Bozukluğu, Down Sendromu, Zihinsel Yetersizlik, Çoklu Yetersizlik tanılarında birine sahip olması
- Söz döneminde (taklide dayalı olmayan en az 5 kelime üretebilir) olması
- Ailesinin yazılı izninin olması

Öğretmen için;

- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel ders öğretmeni olması
- Çalışmaya gönüllü katıldığını yazılı beyan etmesi

3.2.1. Evren ve Örneklemenin Belirlenmesi: Araştırmaya katılacak olan öğretmen ve çocukların seçimi için öncelikle Bursa ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri aranmış, telefonda araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma için kurumlarından veri toplanmasına izin veren kurum yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları incelenmiştir. Araştırmaya izin veren kurumların listesi Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuş, araştırma uygulaması için yazılı izin alınmıştır. Yazılı onayın gelmesinin ardından kurumların eğitim koordinatörlerinden, müdür yardımcılardan ön koşulları sağladığı düşünülen çocukların listesi alınmıştır. Olası çocukların velileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı anlatılmış ve ‘‘Bilgi Formu’’ aracılığıyla çocukları hakkında bilgiler edinilmiştir. Ön koşul özellikler bakımından uygun olduğu kabul edilen çocukların aileleri ile araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair karşılıklı sözleşme imzalanmıştır. Ön koşul özellikler bakımından uygun olduğu kabul edilen çocukların bireysel ders öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı anlatılmıştır. Kabul eden öğretmenler ile araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair karşılıklı sözleşme imzalanmıştır.

3.2.2. Araştırmanın Çocuk Katılımcıları: Yaşları 3 yaş 2 ay ile 5 yaş 11 ay arası değişen, yaşlarının ortalaması 4 yaş 3 ay olan 20 çocuğa ait demografik bilgiler tablo 10'da sunulmuştur. Bununla beraber çocuklara ait detaylı bilgiler EK 1'de sunulmuştur.

Tablo 10*Çocuklara Ait Demografik Bilgiler*

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kız	7	35
	Erkek	13	65
Tanı Grubu	Otizm Spektrum Bozukluğu	7	35
	Zihinsel Yetersizlik	7	35
	Down Sendromu	3	15
	Çoklu Yetersizlik	3	15
Taklide Dayalı	En az 5 sözcük	9	45
Olmayan	10'dan fazla sözcük	1	5
Kelime	20'den fazla sözcük	3	15
Kullanımı	İki sözcüklü cümleler	7	35

Tablo 10' da görüldüğü gibi çalışmaya yedisi (%35) kız, 13'ü (%65) erkek olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Çocukların yedisi (%35) otizm spektrum bozukluğu, yedisi (%35) zihinsel yetersizlik, üçü (%15) down sendromu ve üçü (%15) çoklu yetersizlik tanısı almışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin dokuzunun (%45) taklide dayalı olmayan en az beş sözcüğü, birinin (%5) taklide dayalı olmayan ondan fazla sözcüğü, üçünün (%15) taklide dayalı olmayan 20'den fazla sözcüğü vardır. Bununla birlikte öğrencilerden yedisi (%35) iki sözcüklü cümleler kurabilmektedirler.

3.2.3. Araştırmanın Öğretmen Katılımcıları: Araştırmaya katılan ve ön koşul özellikleri taşıyan 20 çocuğun bireysel ders öğretmenleri olarak araştırmaya katılan 20 öğretmene ilişkin demografik bilgiler tablo 11'da sunulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlere ait detaylı bilgiler EK 2'de sunulmuştur.

Tablo 11*Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

		<i>n</i>	%
Tercih Ettiği	Masa Başı	12	60
Etkileşim	Yer	8	40
Ortamı			

Mezun Olduğu Alan	Çocuk Gelişimi	3	15
	Okul Öncesi Öğretmenliği	9	45
	Sınıf Öğretmenliği	1	5
	Özel Eğitim Öğretmenliği	7	35
Özel Eğitimdeki Deneyim Yılı	0-5 yıl	17	85
	6-11 yıl	0	0
	12-17 yıl	2	10
	18-23 yıl	1	5

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 12’si (%60) çocuklar ile etkileşim için masa başını tercih ederken, sekizi (%40) yerde doğal oyun ortamı oluşturmayı tercih etmiştir. Öğretmenlerin üçü (%15) üniversitelerin çocuk gelişimi bölümünden, 9’u (%45) okul öncesi öğretmenliği bölümünden, biri (%5) sınıf öğretmenliği bölümünden ve geriye kalan yedisi (%35) özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yine tablo 10’a göre öğretmenlerin 17’sinin (%85) özel eğitim öğretmenliğindeki deneyimi 0-5 yıl, ikisinin (%10) 12-17 yıl ve birinin (%5) 18-23 yıldır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin toplanması için kullanılan araçlar tanıtılmaktadır. Bu araçlar; Bilgi Formu, Katılım Sözleşmesi, Yetişkin Davranışları Tanım Formu, Yetişkin Davranışları Kayıt Formu, Çocuk Davranışları Tanım Formu ve Çocuk Davranışları Kayıt Formu’dur.

3.3.1. Bilgi Formu: Öğretmene ve aileye sunulan bilgi formunun amacı; araştırmanın amacından ve sürecinden öğretmeni/aileyi haberdar etmek, çocuğun dil becerileri ile ilgili neler yapabildiği hakkında bilgi edinmektir. Formlar Babacan’ ın (2018) araştırması esas alınarak hazırlanmıştır. Öğretmen bilgi formunda (EK 3) öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mezuniyet bölümü, özel eğitimdeki deneyim süresi gibi demografik bilgiler yer alırken; aile bilgi formunda (EK 4) ailenin eğitim durumu, mesleği, yaşı gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Her iki formda da çocuk hakkında bilgi almak için ek engel durumunun olup olmadığını, eğitim geçmişin ne olduğunu, dil performansının ne seviyede olduğunu anlamaya yönelik sorular içeren bir bölüm vardır.

3.3.2. Katılım Sözleşmesi: Öğretmene sunulan öğretmen katılım sözleşmesinin (EK 5) ve aileye sunulan aile katılım sözleşmesinin (EK 6) amacı; araştırmanın amacından ve

sürecinden öğretmeni/aileyi haberdar ederek, araştırmaya katılımda gönüllü olduklarını yazılı olarak beyan etmelerini talep etmek ve imzalı izinlerini almaktır.

3.3.3. Yetişkin Davranışları Tanım Formu: Yetişkin Davranışları Tanım Formu (EK 7); araştırmaya katılan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin etkileşim sırasında gözlem süresi boyunca dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik tekniklerden hangilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.3.1. Yetişkin Davranışları Tanım Formu'nun Geliştirilmesi: Formun geliştirilmesi sırasında ilk olarak ulaşılan tüm veritabanlarında detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Tarama boyunca yetişkinlerin, çocukların dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik kullandıkları 23 farklı davranışa ulaşılmıştır. Bu davranışlar için farklı araştırmacıların benimsedikleri farklı sınıflamalar göz önüne alınarak kendi içinde söz öncesi dönemde kullanılanlar ve söz döneminde kullanılanlar olarak sınıflanmıştır. Araştırmanın konusu gereği söz dönemi çocuklar için alan yazına en çok konu olmuş 10 davranış seçilmiştir. Seçilen davranışlar da alanyazındaki kullanımları dikkate alınarak kendi içinde teknik ve yöntem olarak ayrıca şu şekilde sınıflanmıştır;

Seçilen Teknikler;

- Yeniden şekil verme/düzeltilme
- Betimleyici Konuşma/Takip Konuşması
- Genişletme
- Talep Etme
- Model Olma
- Dilsel Haritalama
- Tepki İsteme-Model Olma

Seçilen Yöntemler;

- Fırsat Öğretimi
- Bekleme Süreli Öğretim
- Ayrık Denelemeler Öğretim

Seçilen davranışlar kendi içinde teknik – yöntem olarak sınıflandıktan sonra gözlenebilir şekilde tanımlanmış, yöntemlerin uygulama basamakları detaylıca anlatılmış ve her bir davranışa uygun örnekler yazılmıştır. Bununla beraber tanım için taslak form oluşturulmuştur. Taslak form yedi farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Uzmanların form hakkında genel görüşleri; konunun özgün olduğu, formun detaylı hazırlandığı, alan yazına katkı sunacağı yönünde olmuştur. Bununla beraber üç uzman video kayıtlarının yazılı metin haline getirilmesini tavsiye etmiştir. Uzmanlardan biri 'ekleme' tekniğinin 'genişletme' tekniğinden ayrıca tanımlanmasını tavsiye ederken diğer uzmanların

teknikler üzerindeki görüşleri olumlu olmuştur. Uzmanlardan biri yöntemler kısmının doğal dil öğretim yöntemleri ile genişletilmesini tavsiye ederken, biri yöntemleri birbirinden ayırt ederek gözlemciler arası güvenilirliği sağlayarak kodlamanın zor olacağını söylemiştir. Yine uzmanların çoğunluğu alan yazındaki davranışların teknik-yöntem birliğine varılamamış olmasından ve yöntemi yöntem olarak kodlayabilmek için tüm basamaklarının uygulanmış olması gerektiğinden formdaki yöntem bölümü üzerine yeniden düşünülmesini tavsiye etmişlerdir. Bununla beraber uzmanların üçü daha gözlenebilir olması açısından tanımlar ve örnekler üzerinde düzeltme tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Uzmanlardan biri olumlu örneklerle beraber olumsuz örneklerin de forma eklenebileceğini söylemiştir.

Uzmanların görüşleri dikkate alınarak önce videolar Microsof Word belgesi üzerinde çeviri yazıya aktarılmıştır. Daha sonra çoğunluğun tavsiyesi üzerine yöntem kısmı üzerine yeniden çalışılmış ve kodlamada birlik sağlanamayacağı düşüncesi ile kayıt formundan çıkarılmıştır. Form için kalmasına karar verilen teknikler uzmanlardan gelen görüşler çerçevesinde yeniden tanımlanmış, örnek sayısı arttırılmış ve her bir tanım için olumsuz örnekler forma eklenmiştir. Ekleme tekniği, genişletme tekniğinden ayrıca tanımlanmış ve örnekleri eklenmiştir. Formda bu aşamada yer alan teknikler; yeniden şekil verme, betimleyici konuşma, genişletme, ekleme, tepki isteme, model olma, tepki isteme-model olma, dilsel haritalama'dır. Video dökümleri incelenerek formda olmayan 'onaylama' tekniğinin kullanıldığı görülmüş ve onaylama tekniği de tanımları ve örnekleri ile birlikete forma eklenmiştir.

Oluşturulan form dil ve iletişim becerileri konusunda çalışmalar yapan sekizinci bir uzmana gönderilmiş ve form hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Uzman formun son halinin araştırma için kapsayıcı ve yeterli olduğunu söylemiştir. Böylece Yetişkin Davranışları Tanım Formu son halini almıştır.

3.3.4. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu: Yetişkin Davranışları Kayıt Formu (EK 8); araştırmaya katılan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin etkileşim sırasında gözlem süresi boyunca dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik Yetişkin Davranışları Tanım Formu'nda tanımlanan teknikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form birincisi uygulama yönergesinin ve örnek kayıt tablosunun bulunduğu, ikincisi video numaralarının ve dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik tekniklerin bulunduğu iki ana bölümden oluşmaktadır.

3.3.5. Çocuk Davranışları Tanım Formu: Çocuk Davranışları Tanım Formu (EK 9)

araştırmaya katılan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel ders alan öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında gözlem süresi boyunca iletişim işlevlerinden hangilerini, hangi iletişim aracı ile birliktene sıklıkla kullandıklarını, belirlemek amacıyla mevcut araştırma için oluşturulmuştur.

3.3.5.1. Çocuk Davranışları Tanım Formu'nun Geliştirilmesi: Formun geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ulaşılan tüm veri tabanlarında detaylı alan yazın taraması yapılmıştır. Tarama sırasında çocukların kullandıkları iletişim işlevlerinin davranış düzenleme, sosyal etkileşim, ortak dikkat olarak üç ana başlıkta sınıflamasına da farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş daha detaylı sınıflamalarına da rastlanmıştır. Araştırma için üç ana başlıkta gözlenebilir tanımlar yapılmış, her bir işlev için örnekler yazılmış ve taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form yedi farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Uzmanların form hakkındaki genel görüşleri; formun yeterli ve kullanıma uygun olduğu yönünde olmuştur. Bununla birlikte uzmanlardan ikisi tanımların daha kapsayıcı, daha gözlenebilir olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine uzmanlardan biri örnekleri çeşitlendirmeyi tavsiye etmiştir. Tüm bunlarla birlikte uzmanlardan biri üç ana başlıkta yapılan iletişim işlevleri sınıflamasının araştırma grubundaki söz dönemi öğrenciler için yetersiz olacağını belirterek daha detaylı iletişim işlevleri sınıflaması kullanılmasını tavsiye etmiştir.

Uzmanların görüşleri dikkate alınarak ilk olarak İletişim İşlevleri bölümünde detaylıca anlatılan söz dönemi iletişim işlevleri sınıflamaları yeniden incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırmacılarının sınıflamalarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Ancak Türkçe'ye Küçük Adımlar-Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı olarak uyarlanan programda yer alan ve Pieterse ve diğerleri (1996, s. 78-83) tarafından üretilen tek sözcüklü dönem ve çok sözcüklü dönem iletişim işlevleri sınıflamalarının diğer sınıflamaları birleştirici ve kapsayıcı olduğu görülmektedir (Uzuner, 2003a). Bu sebeple çocuk davranışları tanım formunun taslağı yeniden oluşturulurken Pieterse ve diğerleri (1996, s. 78-83) tarafından üretilen tek sözcüklü dönem ve çok sözcüklü dönem iletişim işlevleri sınıflamaları esas alınmış, bunun yanı sıra detayları iletişim işlevleri bölümünde anlatılan söz dönemi iletişim işlevleri sınıflaması yapan araştırmacılardan yararlanılarak gözlenebilir tanımlar yapılmış ve araştırma verilerindeki örneklerden yararlanılarak taslak form yeniden oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak form dil ve iletişim becerileri konusunda çalışmalar yapan sekizinci bir uzmana gönderilmiş ve form hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanın görüşleri doğrultusunda örneklerde verilmek istenen bağlamlar detaylandırılmış, tanımlar daha kapsayıcı hale getirilmiştir. Böylece Çocuk Davranışları Tanım Formu son halini almıştır.

3.3.6. Çocuk Davranışları Kayıt Formu: Çocuk Davranışları Kayıt Formu (EK 10); araştırmaya katılan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel ders alan öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında gözlem süresi boyunca Çocuk Davranışları Tanım Formu'nda belirtilen iletişim işlevlerinden hangilerini ne sıklıkla ve hangi iletişim aracı ile kullandıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form birincisi uygulama yönergesinin ve örnek kayıt tablosunun bulunduğu, ikincisi iletişim işlevlerinin ve iletişim araçlarının bulunduğu iki ana bölümden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.4.1. Verilerin Toplanması: Bu araştırmanın verileri alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, öğretmen-öğrenci etkileşimleri sırasında öğretmenlerin kullandığı dil ve iletişimi destekleyen davranışların ve öğrencilerin kullandığı iletişim işlevlerinin belirlenmesi amacıyla, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ortamlarında gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Gözlemler katılımcı olunan, katılımcı olunmayan ve gizil gözlem olmak üzere kendi içinde çeşitlenmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada araştırmacı ortamda bulunmuş fakat sürece müdahale etmemiştir. Bu sebeple katılımcı olunmayan gözlem niteliği taşımaktadır. Gözlem yaparken üzerinde durulması gereken bir diğer unsur ortamın yapısıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada gözlem çocukların kendi sınıflarında ve kendi öğretmenleriyle doğal ortamda yapılmıştır. Bunun yanı sıra etkileşim sırasında sabit materyaller kullanıldığı ve araştırmacı ortamda bulunduğu için yapılandırılmış gözlem niteliği taşımaktadır. Yapılandırılmış gözlem önceden belirlenen davranışların doğal ortamlarda gözlenmesi ve formlara kaydedilerek belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya konu olan davranışların olduğu gibi kaydedilmesi araştırmanın geçerliği ve güvenirliği açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple gözlemin kim tarafından yapıldığı, hangi amaçla ve nerede yapıldığı, hangi araç-gereçlerden yararlanıldığı önem kazanmaktadır. Bu çalışmada öğretmen-öğrenci etkileşimleri sırasında öğretmenlerin kullandığı dil ve iletişim becerilerini destekleyen davranışların ve öğrencilerin kullandığı

iletişim işlevlerinin tarafsız ve yansız olarak analizinin yapılabilmesi amacıyla video kamera kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde teknolojinin gelişimi ile birlikte birçok araştırmacının çalışmalarında video kaydı kullandığı görülmektedir. Video kaydı ortamın kapsamlı ve derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Dobert, 1984). Birden fazla kişiye aynı gözlemi yapma, yorumları karşılaştırma ve aynı davranışları birden fazla kez izleme olanağı verir. (Mehan, 1978). Etkileşim sırasında kullanılan sözel olmayan davranışların da kaydedilip değerlendirilmeye alınmasını sağlar (R. Krestchmer ve L. Krestchmer, 1978).

Gözlem tekniğinin yanısıra araştırmaya katılan çocuk ebeveynlerinden ve araştırmaya katılan öğretmenlerden demografik özelliklerinin öğrenilmesi ve çocuğun dil performansı hakkında bilgi edinilmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılarak Bilgi Formu doldurulmuştur. Görüşme, araştırma grubunda yer alan katılımcıların görüşlerini açıkladığı ve araştırma hakkında bilgi verdiği teknik olarak tanımlanmaktadır (Bengtsson, 2016). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi olarak farklı türlerde gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada yapılan görüşmeler, sorular önceden hazırlandığı ve hiçbir esneklik olmadan görüşme formuna sadık kalınarak gerçekleştirildiği için yapılandırılmış görüşme niteliği taşımaktadır.

3.4.1.1. Bilgi Formu Verilerinin Toplanması: Bu form araştırmacının çalışma grubunda yer alan özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki bireysel ders öğretmenlerinin demografik özelliklerini öğrenmek ve çocukların dil performansları hakkında bilgi almak amacıyla çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görüşme yoluyla doldurulmuştur. Formdaki sorular ebeveynlere/öğretmenlere yöneltilerek kendilerinden alınan cevaplar forma not edilmiştir.

Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde belirli ve az sayıda soru sorulması ve soruların açık, anlaşılır olması önemlidir (Eysenbach ve Köhler, 2002). Bu sebeple form açık, anlaşılır ve amaca hizmet eden az sayıda sorudan oluşturulmuştur. Bilgi Forumu'nun ebeveynlerle/öğretmenlerle doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür.

3.4.1.2. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu ve Çocuk Davranışları Kayıt Formu Verilerinin Toplanması: Söz konusu etkileşim kayıtlarının hazırlık aşamasını pilot uygulama oluşturmaktadır. Pilot uygulama, araştırmacının planlanan uygulama sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmaması, hazırlanan materyal setlerinin işlevselliğinin kontrol edilmesi ve araştırmacının asıl uygulamaya yönelik aşinalık kazanması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu için belirlenen ön koşulları sağlayan özel gereksinimli bir öğrenci ve bireysel ders öğretmeni ile öğretmen-öğrenci etkileşim kaydı alınarak pilot uygulama yapılmıştır.

Yapılan pilot uygulama sonucu öğretmenin kendisine sunulan materyal çantasının içindeki materyaller karışık olduğu için seçmekte zorlandığı görülmüş bu sebeple asıl uygulama için materyalleri çantanın içerisine ayrı ayrı poşetlerde koymaya karar verilmiştir. Bununla birlikte etkileşim kaydının yapıldığı sınıf kapısı beklenmedik zamanlarda çalmış bu da yapılan kaydı etkilemiştir. Bu sebeple asıl uygulama için etkileşim kaydının alındığı sınıf kapısına uyarı yazısı asılmasına karar verilmiştir. Bunların dışında herhangi bir aksaklık yaşanmamış, yapılan pilot uygulama yeterli görüldüğü için yeni bir pilot uygulamaya gerek görülmemiştir.

Öğretmen-Çocuk etkileşim kayıtlarının alınmasında asıl uygulama sürecinde, çalışma grubuna dahil edilen öğretmen ve çocuk etkileşimleri, çocukların devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin bireysel ders sınıflarında 20 dakika süreyle tek oturumluk serbest oyun zamanında video kaydına alınmıştır. Video kaydının ilk 5 dk'sı ve son 5 dk'sı analize dahil edilmemiştir. Etkileşim kaydının görüntü açısında değişiklik ve zoom gerektirebileceği durumlarından ötürü kayıt sırasında araştırmacı kamera ile sınıfın en uzak köşesinde bulunmuş fakat ortama, öğretmene ve öğrenciye hiçbir müdahalede bulunmadan kaydı gerçekleştirmiştir. Kayıt öncesi videonun çekileceği telefonla öğrencilerin zaman geçirmelerini sağlamak amacıyla öğrencilerden fotoğraf ya da video çekmeleri istenmiş daha sonra çektikleri videolar öğrencilere izletilmiştir. Araştırmacı 'sen beni çektin, şimdi sıra bende. Ben de senin videonu çekeyim' diyerek çocukların bu duruma aşina olmalarını sağlamıştır. Sınıf tabanına kurumlarda bulunan halı serilerek ya da büyükçe bir minder konularak yerde etkileşime olanak sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen-çocuk etkileşiminin masa başında da olmasına olanak sağlamak için çocukların fiziksel özelliklerine uygun bir masa ve iki sandalye bulundurulmuştur. Yerde ya da masa başında etkileşim öğretmen tercihiyle bırakılmıştır.

Etkileşim kayıtlarının alınması sırasında her öğretmen-çocuk için standart materyal seti araştırmacı tarafından alan yazındaki diğer ebeveyn-çocuk ya da öğretmen-çocuk etkileşimini inceleyen çalışmalar örnek alınarak oluşturulmuştur (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu 2000; Töret 2010; Diken 2012; Töret vd., 2015; Uyar 2016; Babacan 2018). Alan yazın incelendikten sonra çocukların manipülatif, işlevsel ve sembolik oyun gibi farklı oyun

davranışlarını ve farklı dil performanslarını sergileyebilecekleri, gelişim düzeylerine göre uygun çeşitlilik gösteren materyaller seçilmiştir. Seçilen resimli kitap, hayvan takma-çıkarma tahtası, legolar, mutfak eşyaları, oyuncak arabalar, oyuncak bebek, telefon, boya kalemleri ve küçük bir resim defteri, top, tamir seti bir çantanın içerisinde ayrı ayrı poşetlenmiş, videosu çekilecek olan öğretmene sunularak etkileşimin doğal ortamda olması gerektiği, kendilerine hiçbir müdahalede bulunulmayacağı, gözlemci orda yokmuş gibi davranmaları gerektiği söylenmiştir. Öğretmenlere “Bu oyuncaklarla normalde nasıl oynuyorsanız öyle oynayın” sözel yönergesi verilmiştir.

Uyar (2016) ‘ın çalışması esas alınarak etkileşim videolarının araştırmaya dahil edilebilmesi için aşağıdaki kriterler belirlenmiştir.

- Her bir etkileşim kaydında öğretmen ve çocuk yalnız olacak ve her ikisi de görülecektir
- Etkileşim kaydı videoları min. 20 dk olacaktır
- Video serbest oyun etkileşimi zamanında sadece tek oturum olarak çekilecektir
- Videolar gürültüsüz ortamda alınacak ve konuşmalar net bir şekilde duyulacaktır
- Video kaydının görüntüsü net olacaktır

3.4.2. Verilerin Kodlanması: Verilerin kodlanması aşamasında ilk olarak pilot videonun Microsoft Word belgesi üzerinden çeviriyazıya dökümü hem yetişkin davranışları hem çocuk davranışları için kodlanmış ve araştırmacının alışkanlık kazanması sağlanmıştır. Daha sonra çekilen video kayıtlarından kodlamaya dahil edilecek olanlar belirlenmiştir. 23 video kaydından birincisi pilot uygulama olduğu için, 10. ve 20. videolardaki çocukların dil performansları diğer çocukların dil performanslarından daha iyi (üç sözcüklü cümleler kurma) olduğu için kodlamaya dahil edilmemiştir. 20 video hem yetişkin davranışları açısından hem çocuk davranışları açısından videonun Microsoft Word belgesi üzerindeki çeviriyazı dökümlerinden kodlanmıştır.

Tüm dökümler baştan sona bir kez kodlandıktan sonra alanyazındaki tanımlar ve araştırma verileri dikkate alınarak hem yetişkin davranışları için hem çocuk davranışları için kodlama kriterleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlama kriterleri dikkate alınarak dökümler baştan sona tekrar kodlanmıştır.

3.4.3. Verilerin Analizi: Öğretmenlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları dil ve iletişim becerileri destekleyici davranışlarının incelenmesi ve çocukların öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları iletişim

işlevlerinin belirlenmesi amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'nun analizi ve Çocuk Davranışları Kayıt Formu'nun analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'nda yer alan tablodan elde edilen veriler ayrıştırılarak, her bir teknik için oluşturulmuş sütun grafiğine yerleştirilmiştir. Oluşturulan grafiklerle birlikte her bir teknik için her bir öğretmen tarafından kullanılma sıklığına ilişkin sayısal değerler tespit edilmiştir.

Çocuk Davranışları Kayıt Formu'nda yer alan tablolardan elde edilen veriler ayrıştırılarak, her bir iletişim işlevi için oluşturulmuş sütun grafiğine yerleştirilmiştir. Oluşturulan grafiklerle birlikte her bir iletişim işlevi ve iletişim aracı için çocuk tarafından kullanılma sıklığına ilişkin sayısal değerler tespit edilmiştir.

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Gözlemciler Arası Güvenilirlik, Yetişkin Davranışları Kayıt Formu ve Çocuk Davranışları Kayıt Formu verileri üzerinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular tablolar ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

5.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerine Ait Bulgular

Bu araştırmada öğretmenlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları dil ve iletişim becerileri destekleyici davranışlarına ve çocukların kullandıkları iletişim işlevlerine yönelik yapılan analizlerin güvenilirliği açısından gözlemciler arası güvenirlik çalışmasına yer verilmiştir.

Yetişkin davranışları kayıt formu ve çocuk davranışları kayıt formu verilerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılabilmesi amacıyla Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden mezun olmuş ve okul öncesi dönem özel eğitim alanında çalışan bir özel eğitim öğretmeni bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Gerçekleştirilen online toplantılarla yetişkin ve çocuk davranışlarının tanımlarına, kodlama kriterlerine ve kayıt formunun nasıl doldurulacağına ilişkin gözlemciye eğitimler verilmiştir.

Öğretmen-öğrenci çiftlerine ait 20 etkileşim videosunun %30'u (6'sı) kura yöntemi ile belirlenmiş, hem videolar hem Microsoft Word çeviriyazı dökümleri gözlemciye ulaştırılarak, öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik kullandıkları teknikleri Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'na, çocukların kullandığı iletişim işlevlerini Çocuk Davranışları Kayıt Formu'na kayıt etmesi istenmiştir.

Araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin kodlamaları (Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)x100 formülü kullanılarak her bir teknik ve her bir işlev için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik hesaplamalarında %80 minimum katsayı kabul edilirken, %90 ve üstü ideal katsayı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

5.1.1. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'na İlişkin Gözlemciler Arası

Güvenirlik Verilerine Ait Bulgular: Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'nda yer alan dokuz tekniğin her birine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12*Yetişkin Davranışları Kayıt Formu'na ilişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik*

	Yeniden Şekil Verme	Betimleyici Konusma	Genişletme	Ekleme	Model Olma	Tepki İsteme+ Model Olma	Dilsel Haritalama	Onaylama	Tepki İsteme a)soru	b)seçenek	c)yönerge	d)eksik cümle
Video 3	%100	%91	%100	%100	%85	%100	%100	%100	a) %95 c) %93	b)%100 d) %100		
Video 5	%100	%87	%100	%100	%100	%100	%100	%100	a)%100 c)%87	b)%100 d)%100		
Video 8	%100	%100	%100	%100	%87	%87	%100	%94	a)%95 c)%83	b)%100 d)%100		
Video 9	%100	%97	%100	%100	%100	%100	%100	%100	a) %88 c)%98	b) %100 d) %100		
Video 15	%100	%96	%100	%100	%100	%100	%100	%100	a)%100 c)%99	b)%100 d)%100		
Video 19	%100	%98	%100	%100	%100	%100	%100	%85	a)%98 c)%91	b)%100 d)%100		

Tablo 12’de görüldüğü üzere kodlamaya dahil edilen toplam 72 ayrı birime ait gözlemciler arası güvenirlilik hesaplamasından sekizi %80 ile %90 arasındayken, 11’i %90 ile %100 arasındadır. Bununla birlikte geriye kalan 53 birimde gözlemciler arası güvenirlilik %100 olarak hesaplanmıştır. Bu da yetişkin davranışları kayıt formuna ait kodlamada gözlemciler arası güvenirliliğin ideal olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Çocuk Davranışları Kayıt Formu’na İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerine Ait Bulgular: Çocuk Davranışları Kayıt Formu’nda yer alan 13 iletişim işlevinin altı iletişim aracının her birine ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri tablo 13’ de sunulmuştur.

Tablo 13*Çocuk Davranışları Kayıt Formu'na ilişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik*

	Bakış	Jest	Ses	Kelime	Cümle	İstenmeyen Davranış
Selamlama-	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Vedalaşma	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Nesne	V3;%91	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
İsteme	V5; %100	V5;%96	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9;%87	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%88	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19;%95	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Hizmet	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
İsteme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8;%84	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Bilgi	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
İsteme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8;%95	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9;%80	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%85	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Nesne	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Reddetme	V5; %100	V5;%97	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8;%80	V8; %100	V8; %100	V8; %100

	V9; %100	V9;%86	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Hizmet	V3: %100	V3;%83	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Reddetme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9;%84	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Bilgi	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Reddetme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Nesne	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Verme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Hizmet	V3: %100	V3;%97	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Verme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8;%93	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9;%100	V9;%89	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%97	V15;%80	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19;%98	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Bilgi	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Verme	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8;%93	V8;%95	V8;%92	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%85	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19;%85	V19; %88	V19; %100	V19; %95	V19; %100

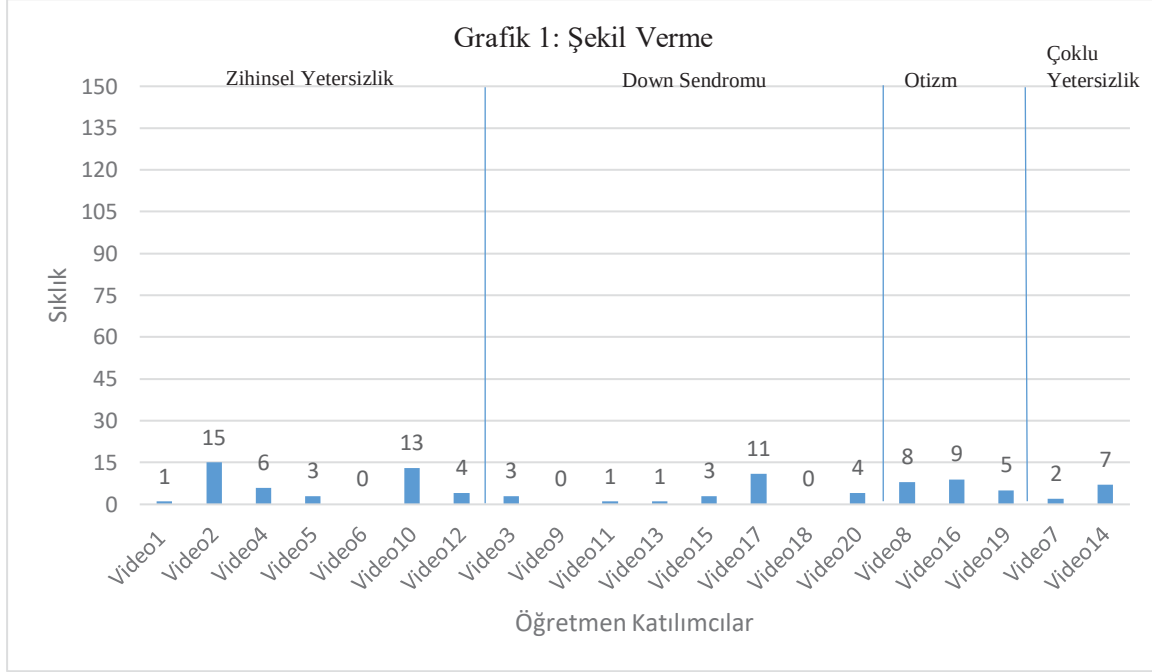
Yaratıcı	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Olma	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Alıştırma	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Yapma	V5; %100	V5; %100	V5;%93	V5; %100	V5; %100	V5;%93
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100
Yorum	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100	V3: %100
Yapma	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100	V5; %100
	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100	V8; %100
	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100	V9; %100
	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100	V15;%100
	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100	V19; %100

Tablo 13’de görüldüğü üzere kodlamaya dahil edilen toplam 468 ayrı birime ait gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamasından 14’ü %80 ile %90 arasındayken, 15’i %90 ile %100 arasındadır. Bununla birlikte geriye kalan 439 birimde gözlemciler arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır. Bu da çocuk davranışları kayıt formuna ait kodlamada gözlemciler arası güvenilirliğin ideal olduğunu göstermektedir.

5.2. Yetişkin Davranışları Kayıt Formu Verilerine Ait Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları dil ve iletişim becerileri desteklemek için kullandıkları şekil verme, betimleyici konuşma, genişletme, ekleme, model olma, tepki isteme + model olma, dilsel haritalama, onaylama ve tepki isteme tekniklerine yönelik verilere ve araştırma soruları ile ilişkisine yer verilmiştir.

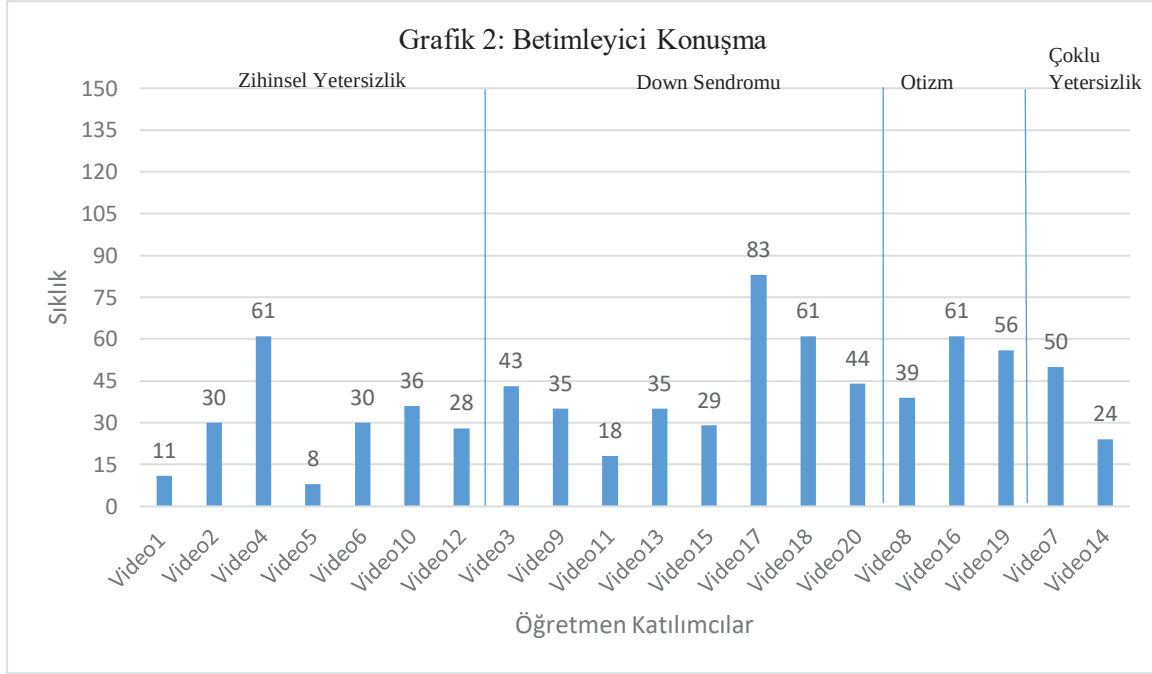
5.2.1. Şekil Verme Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları şekil verme tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında şekil verme tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile 15 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan şekil verme tekniğine yönelik toplam sıklık 96 iken ortalama sıklık 4.8’ dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında şekil verme tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile 15 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan şekil verme tekniğine yönelik toplam sıklık 46 iken, ortalama sıklık 6.5’dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında şekil verme tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile 11 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan şekil verme tekniğine yönelik toplam sıklık 23 iken, ortalama sıklık 2.8’ dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında şekil verme tekniğini kullanma sıklığı beş ile dokuz arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan şekil verme tekniğine yönelik toplam sıklık 22 iken, ortalama sıklık 7.3’ tür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında şekil verme tekniğini kullanma sıklığı iki ile yedi arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan şekil verme tekniğine yönelik toplam sıklık 9 iken ortalama sıklık 4.5’ tir.

5.2.2 Betimleyici Konuşma Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları betimleyici konuşma tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 2’de gösterilmiştir.

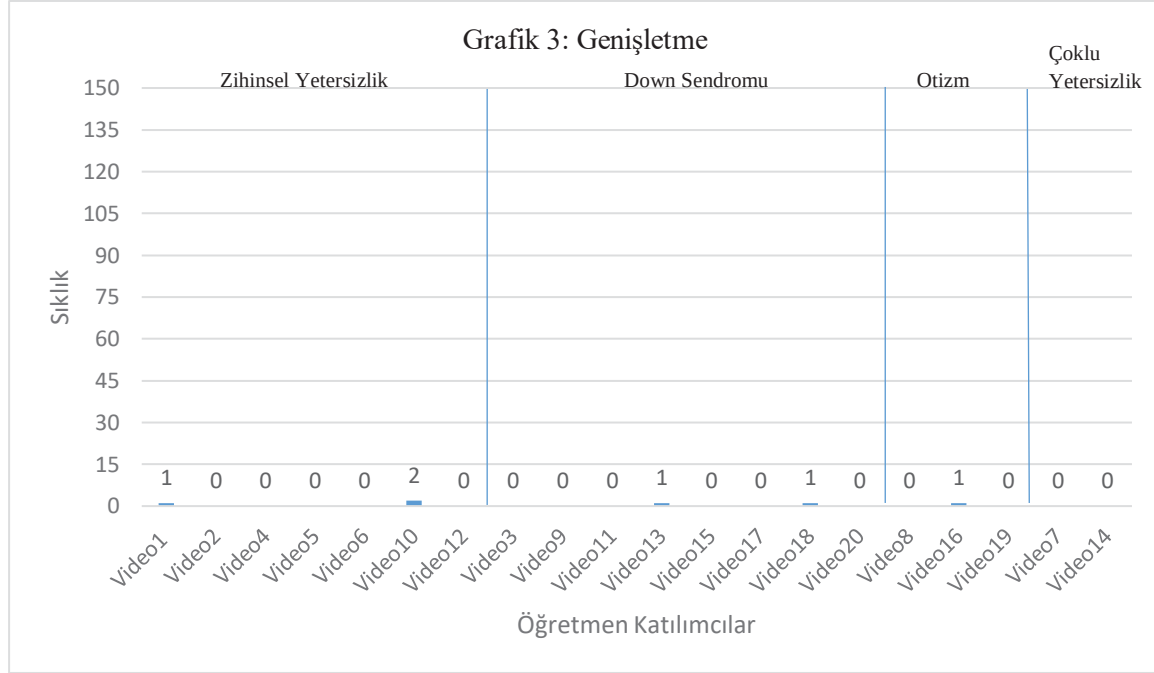


Grafik 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklıklarının sekiz ile 83 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan betimleyici konuşma tekniğine yönelik toplam sıklık 782 iken ortalama sıklık 39.1’ dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı sekiz ile 61 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan betimleyici konuşma tekniğine yönelik toplam sıklık 204 iken, ortalama sıklık 29.1’dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı 18 ile 83 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan betimleyici konuşma tekniğine yönelik toplam sıklık 348 iken, ortalama sıklık 43.5’dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı 39 ile 56 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan betimleyici konuşma tekniğine yönelik toplam sıklık 156 iken, ortalama sıklık 52’dir. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında betimleyici konuşma tekniğini kullanma sıklığı 24 ile 50 arasında

değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan betimleyici konuşma tekniğine yönelik toplam sıklık 74 iken ortalama sıklık 37'dir.

5.2.3. Genişletme Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları genişletme tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 3'de gösterilmiştir.

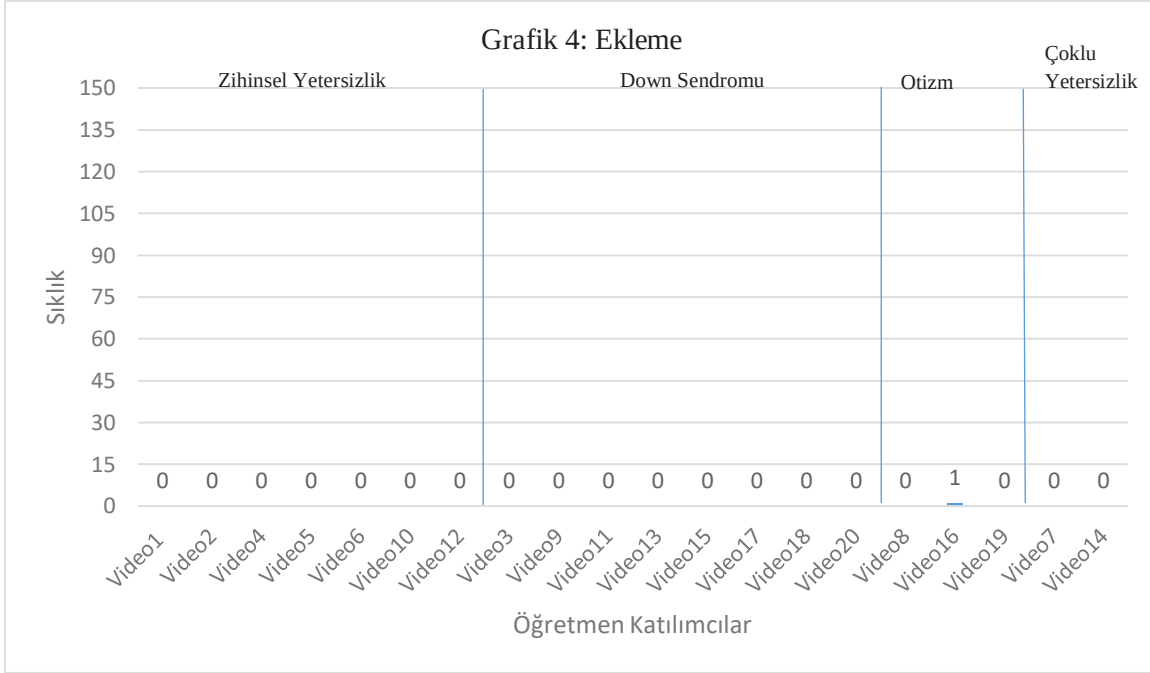


Grafik 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında genişletme tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile iki arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan genişletme tekniğine yönelik toplam sıklık altı iken ortalama sıklık 0.3' tür.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında genişletme tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile iki arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan genişletme tekniğine yönelik toplam sıklık üç iken, ortalama sıklık 0.4' tür. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında genişletme tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan genişletme tekniğine yönelik toplam sıklık iki iken, ortalama sıklık 0.25' dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında genişletme tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan genişletme tekniğine yönelik toplam sıklık bir iken, ortalama sıklık 0.33' tür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında genişletme tekniğini

kullanma sıklığı sıfırdır. Bu öğretmenler tarafından kullanılan genişletme tekniğine yönelik toplam sıklık sıfır iken ortalama sıklık da sıfırdır.

5.2.4. Ekleme Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları ekleme tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 4’de gösterilmiştir.

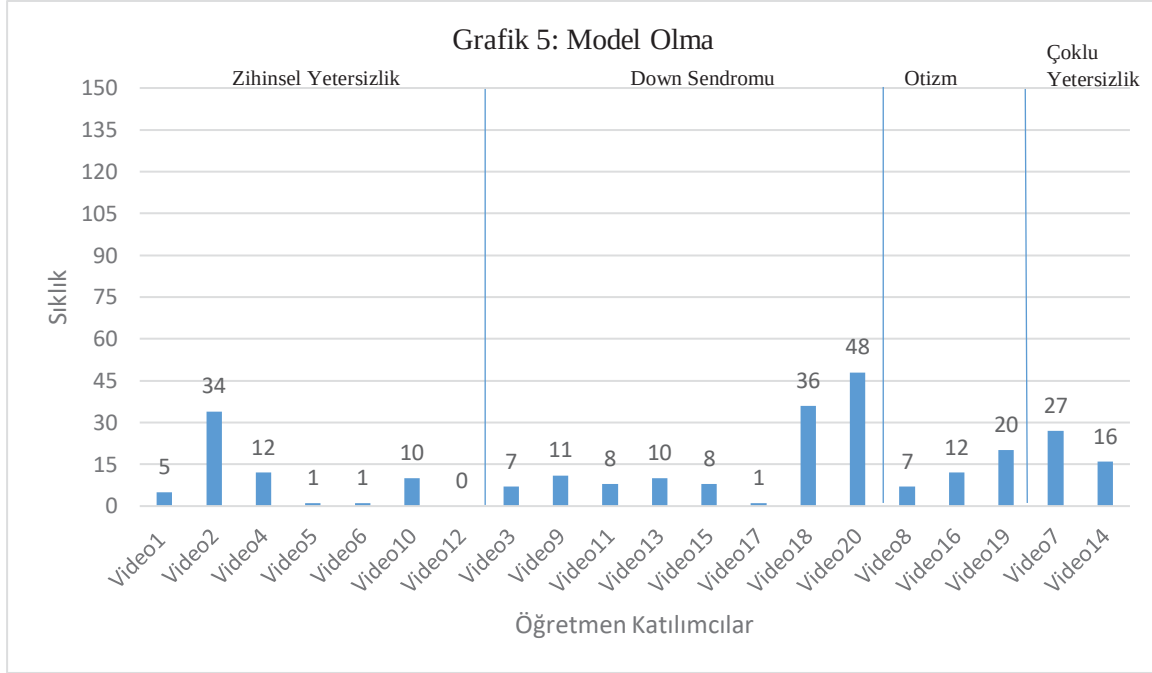


Grafik 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında ekleme tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile bir arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan genişletme tekniğine yönelik toplam sıklık bir iken ortalama sıklık 0.05’ dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında ekleme tekniğini kullanma sıklığı sıfırdır. Bu öğretmenler tarafından kullanılan ekleme tekniğine yönelik toplam sıklık sıfır iken ortalama sıklık da sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında ekleme tekniğini kullanma sıklığı sıfırdır. Bu öğretmenler tarafından kullanılan ekleme tekniğine yönelik toplam sıklık sıfır iken, ortalama sıklık da sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında ekleme tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan ekleme tekniğine yönelik toplam sıklık bir iken, ortalama sıklık 0.33’ tür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında ekleme tekniğini

kullanma sıklığı sıfırdır. Bu öğretmenler tarafından kullanılan ekleme tekniğine yönelik toplam sıklık sıfır iken ortalama sıklık da sıfırdır.

5.2.5. Model Olma Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları model olma tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 5’de gösterilmiştir.

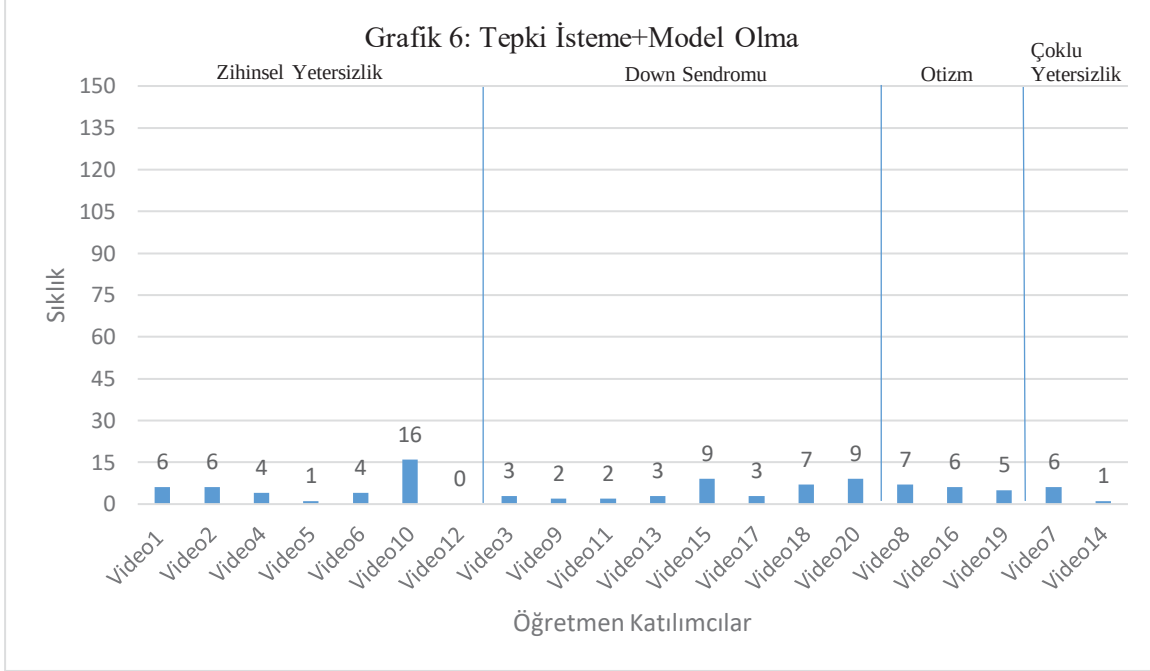


Grafik 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında model olma tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile 48 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 274 iken ortalama sıklık 13.7’ dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında model olma tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile 34 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 63 iken, ortalama sıklık dokuzdur. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında model olma tekniğini kullanma sıklığı bir ile 48 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 130 iken, ortalama sıklık 16.25’ dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında model olma tekniğini kullanma sıklığı yedi ile 20 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 39 iken, ortalama sıklık 13’ tür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında model olma tekniğini

kullanma sıklığı 16 ile 27 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 43 iken ortalama sıklık 21.5' tir.

5.2.6. Tepki İsteme + Model Olma Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları tepki isteme+model olma tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 6'da gösterilmiştir.

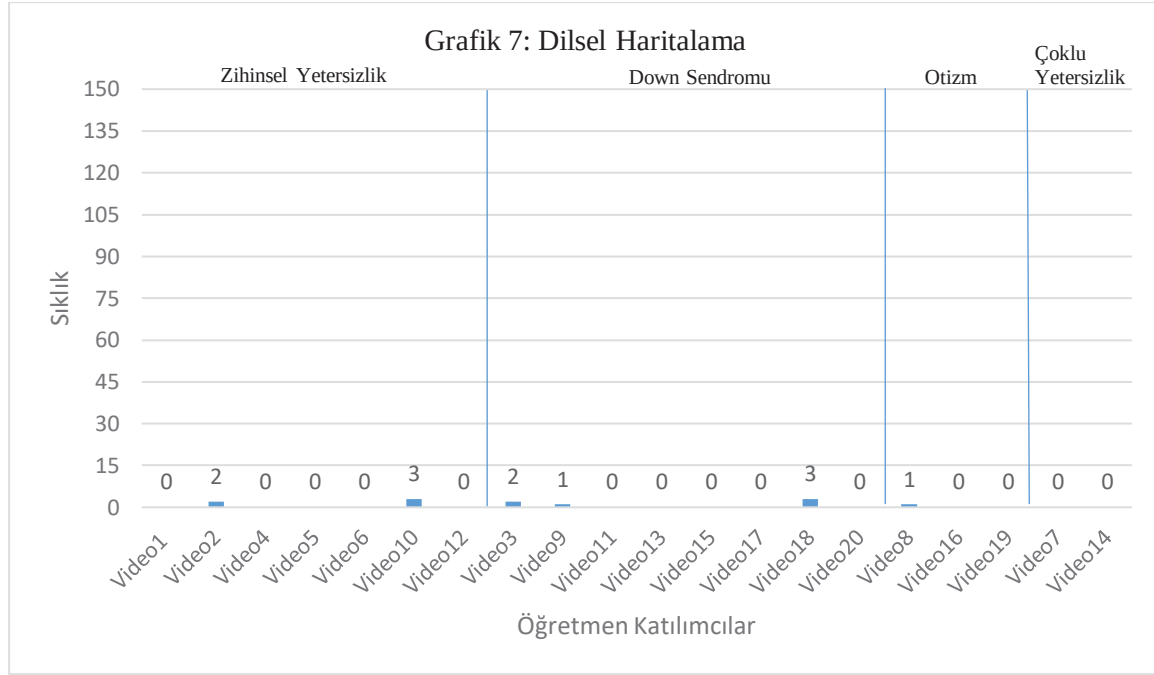


Grafik 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında tepki isteme+model olma tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile 16 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan tepki isteme + model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 100 iken ortalama sıklık 5' tir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında tepki isteme + model olma tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile 16 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan tepki isteme + model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 37 iken, ortalama sıklık 5.2' dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında tepki isteme + model olma tekniğini kullanma sıklığı iki ile dokuz arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 38 iken, ortalama sıklık 4.75' tir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında tepki isteme + model olma tekniğini kullanma sıklığı beş ile yedi arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan tepki isteme + model olma tekniğine yönelik toplam sıklık 18 iken, ortalama sıklık altıdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin,

öğrencileri ile etkileşimleri sırasında tepki isteme + model olma tekniğini kullanma sıklığı bir ile altı arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan tepki isteme + model olma tekniğine yönelik toplam sıklık yedi iken ortalama sıklık 3.5' tir.

5.2.7. Dilsel Haritalama Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları dilsel haritalama tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 7' de gösterilmiştir.

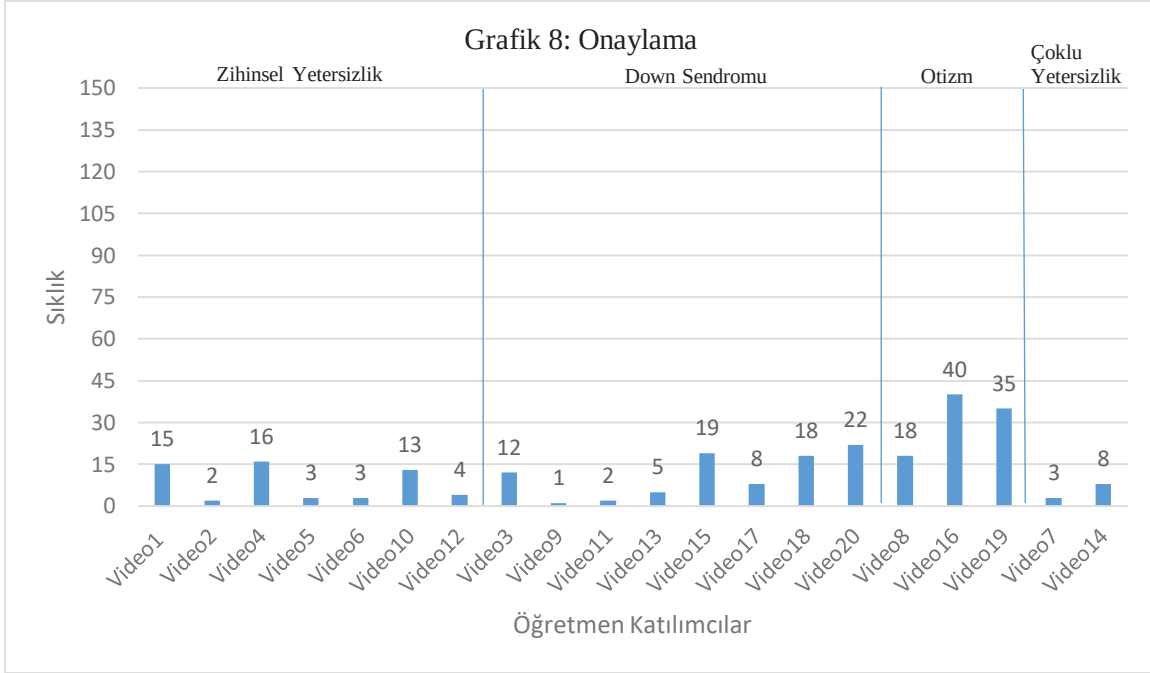


Grafik 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile üç arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan dilsel haritalama tekniğine yönelik toplam sıklık 12 iken ortalama sıklık 0.6'dır.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile üç arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan dilsel haritalama tekniğine yönelik toplam sıklık beş iken, ortalama sıklık 0.7' dir. Down sendromu tasını almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile üç arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan model olma tekniğine yönelik toplam sıklık altı iken, ortalama sıklık 0.75' tir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan dilsel haritalama tekniğine yönelik toplam sıklık bir iken, ortalama sıklık 0.3' tür. Çoklu

yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında dilsel haritalama tekniğini kullanma sıklığı sıfırdır.

5.2.8. Onaylama Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları onaylama tekniğine ilişkin sıklık verileri Grafik 8’de gösterilmiştir.

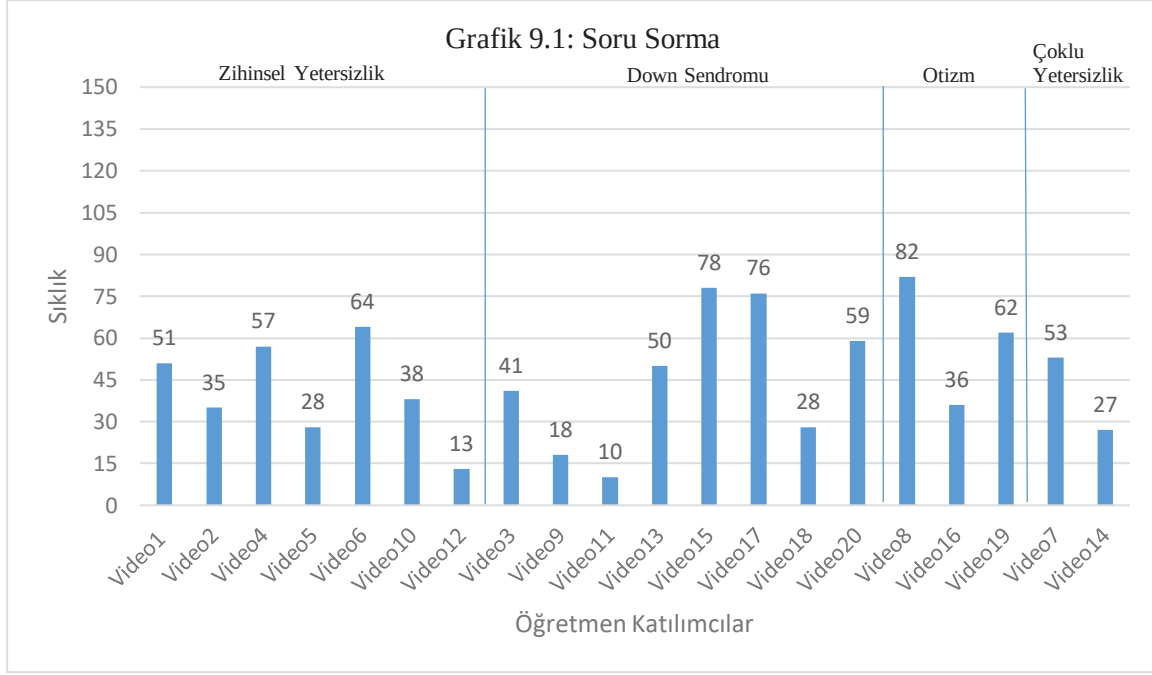


Grafik 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında onaylama tekniğini kullanma sıklıklarının bir ile 40 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan onaylama tekniğine yönelik toplam sıklık 247 iken ortalama sıklık 12.35’dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında onaylama tekniğini kullanma sıklığı iki ile 16 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan onaylama tekniğine yönelik toplam sıklık 56 iken, ortalama sıklık sekizdir. Down sendromu tasını almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında onaylama tekniğini kullanma sıklığı bir ile 22 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan onaylama tekniğine yönelik toplam sıklık 87 iken, ortalama sıklık 10.8’ dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında onaylama tekniğini kullanma sıklığı 18 ile 40 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan onaylama tekniğine yönelik toplam sıklık 93 iken, ortalama sıklık 31’ dir. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında onaylama tekniğini kullanma sıklığı üç

ile sekiz arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan onaylama tekniğine yönelik toplam sıklık 11 iken ortalama sıklık 10.5' tir.

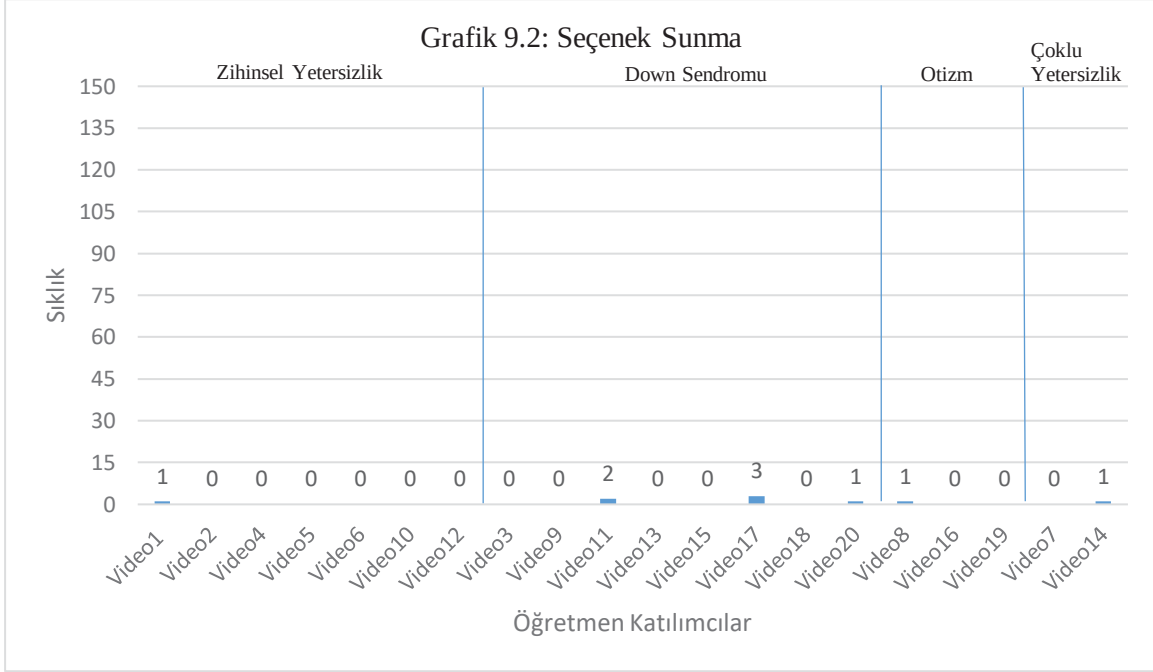
5.2.9. Tepki İsteme Tekniğine Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları tepki isteme tekniğini alt tekniklerine ilişkin sıklık verileri Grafik 9.1'de soru sorma, 9.2'de seçenek sunma, 9.3'de doğrudan yönerge verme ve 9.4'de eksilteli cümle olarak gösterilmiştir.



Grafik 9.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında soru sorma tekniğini kullanma sıklıklarının 10 ile 82 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan soru sorma tekniğine yönelik toplam sıklık 906 iken ortalama sıklık 45.3' tür.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında soru sorma tekniğini kullanma sıklığı 13 ile 64 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan soru sorma tekniğine yönelik toplam sıklık 286 iken, ortalama sıklık 40.8' dir. Down sendromu tasını almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında soru sorma tekniğini kullanma sıklığı 10 ile 78 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan soru sorma tekniğine yönelik toplam sıklık 360 iken, ortalama sıklık 45' tir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında soru sorma tekniğini kullanma sıklığı 36 ile 82 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan soru sorma tekniğine yönelik toplam sıklık 180 iken, ortalama sıklık 60'dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin

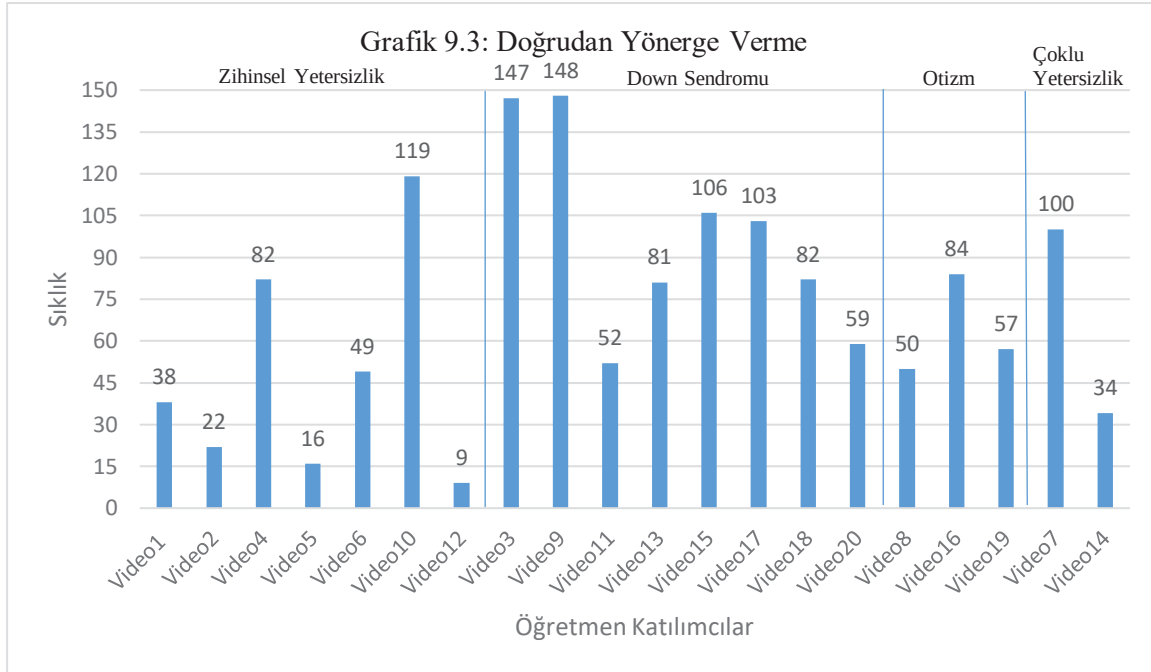
öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında soru sorma tekniğini kullanma sıklığı 27 ile 53 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan soru sorma tekniğine yönelik toplam sıklık 80 iken ortalama sıklık 40'dır.



Grafik 9.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında seçenek sunma tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile üç arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan seçenek sunma tekniğine yönelik toplam sıklık dokuz iken ortalama sıklık 0.45' tir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında seçenek sunma tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan seçenek sunma tekniğine yönelik toplam sıklık bir iken, ortalama sıklık 0.1' dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında seçenek sunma tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile üç arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan seçenek sunma tekniğine yönelik toplam sıklık üç iken, ortalama sıklık 0.3' tür. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında seçenek sunma tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan seçenek sunma tekniğine yönelik toplam sıklık bir iken, ortalama sıklık 0.3' tür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında seçenek sunma tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler

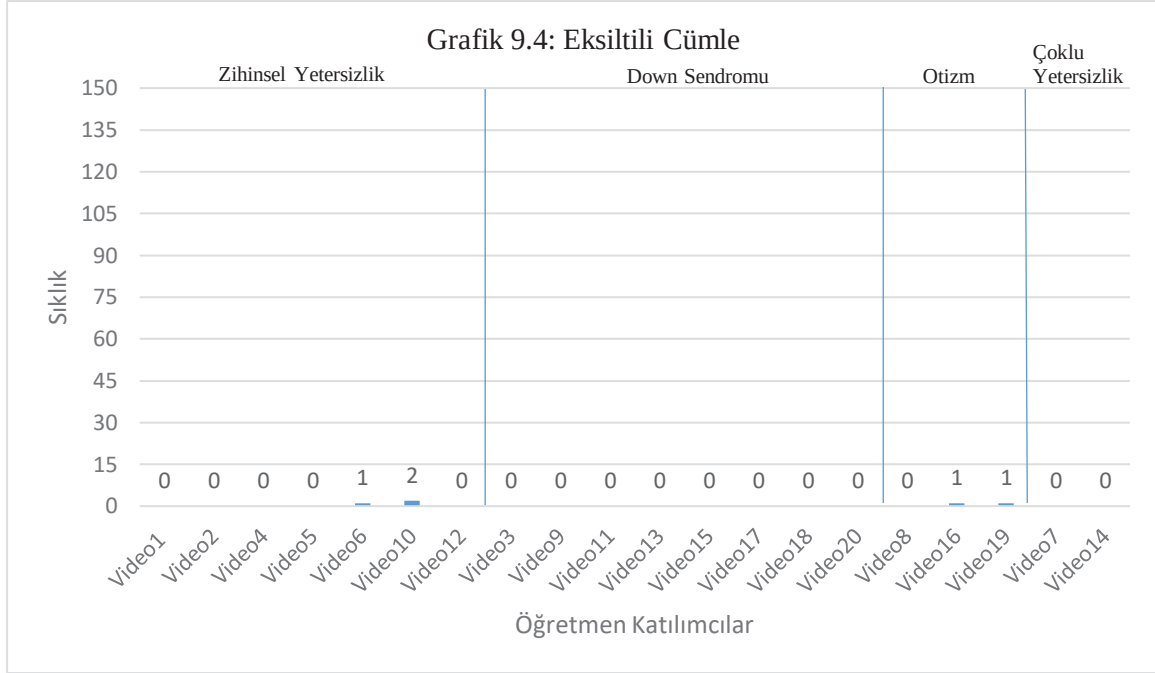
tarafından kullanılan seçenek sunma tekniğine yönelik toplam sıklık 1 iken ortalama sıklık 0.5'dir.



Grafik 9.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında doğrudan yönerge verme tekniğini kullanma sıklıklarının dokuz ile 148 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan doğrudan yönerge verme tekniğine yönelik toplam sıklık 1438 iken ortalama sıklık 71.9'dur.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında doğrudan yönerge verme tekniğini kullanma sıklığı dokuz ile 119 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan doğrudan yönerge verme tekniğine yönelik toplam sıklık 335 iken, ortalama sıklık 47.8'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında doğrudan yönerge verme tekniğini kullanma sıklığı 52 ile 148 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan doğrudan yönerge verme tekniğine yönelik toplam sıklık 778 iken, ortalama sıklık 97.25'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında doğrudan yönerge verme tekniğini kullanma sıklığı 50 ile 84 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan doğrudan yönerge verme tekniğine yönelik toplam sıklık 191 iken, ortalama sıklık 63.6'dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında doğrudan yönerge verme tekniğini kullanma sıklığı 34 ile 100 arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından

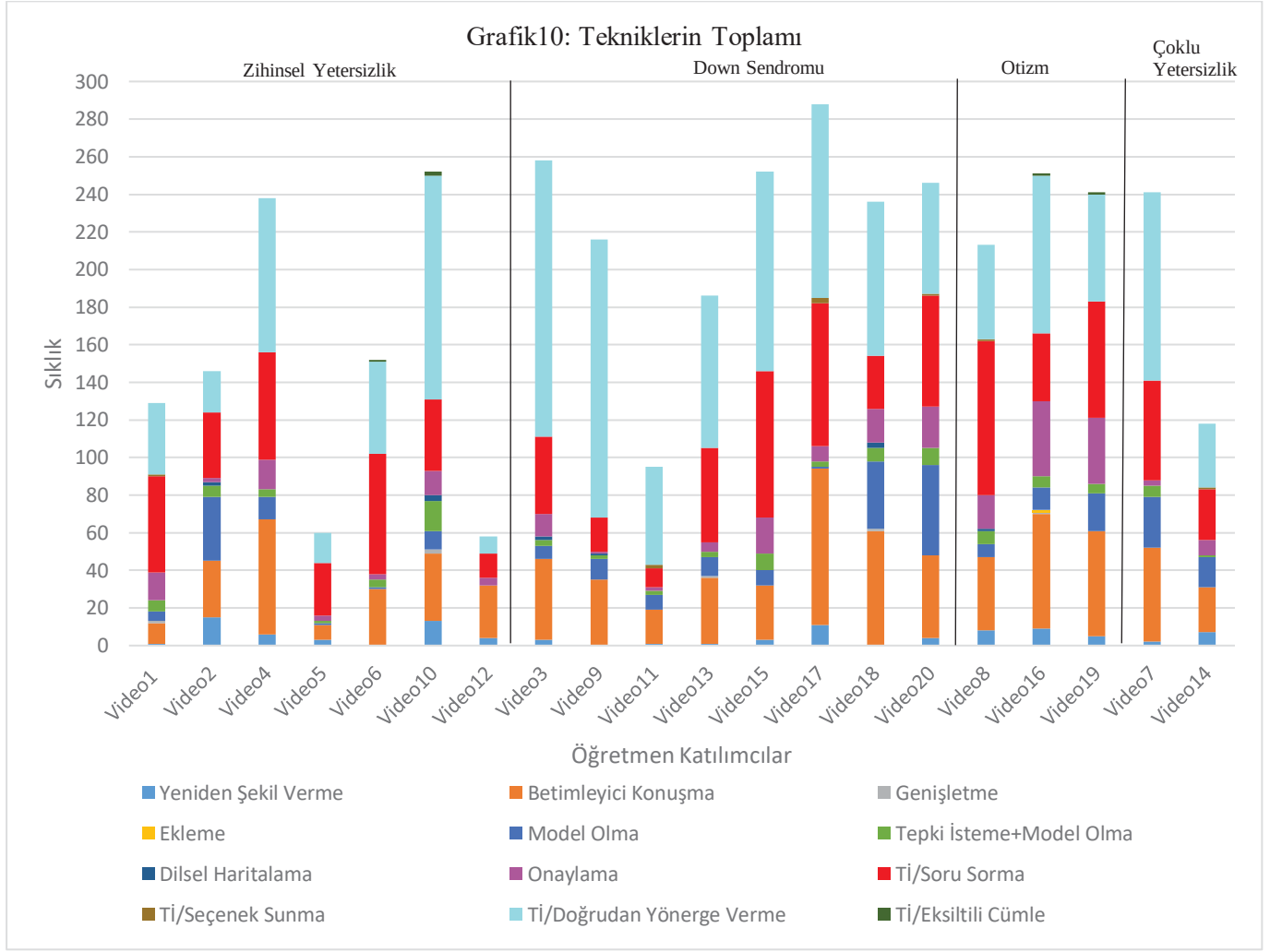
kullanılan doğrudan yönerge verme tekniğine yönelik toplam sıklık 134 iken ortalama sıklık 67'dir.



Grafik 9.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında eksiltili cümle tekniğini kullanma sıklıklarının sıfır ile iki arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan eksiltili cümle tekniğine yönelik toplam sıklık beş iken ortalama sıklık 0.25'dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında eksiltili cümle tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile iki arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan eksiltili cümle tekniğine yönelik toplam sıklık üç iken, ortalama sıklık 0.4'tür. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında eksiltili cümle tekniğini kullanma sıklığı sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında eksiltili cümle tekniğini kullanma sıklığı sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bu öğretmenler tarafından kullanılan eksiltili cümle tekniğine yönelik toplam sıklık iki iken, ortalama sıklık 0.6'dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin, öğrencileri ile etkileşimleri sırasında eksiltili cümle tekniğini kullanma sıklığı sıfırdır.

5.2.10. Tekniklerin Toplamına Yönelik Bulgular: Öğretmenlerin öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları yeniden şekil verme, betimleyici konuşma, genişletme, ekleme, model olma, tepki isteme+model olma, dilsel haritalama, onaylama ve tepki isteme tekniklerine ilişkin toplam sıklık verileri Grafik 10'da gösterilmiştir.



Grafik 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencileri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları tekniklerin videolar arası toplam kullanılma sıklıklarının 60 ile 288 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte yeniden şekil verme tekniği yirmi katılımcı tarafından toplam 100 kez, betimleyici konuşma tekniği 782, genişletme tekniği altı, ekleme tekniği bir, model olma tekniği 274, tepki isteme+model olma tekniği 100, dilsel haritalama tekniği 12, onaylama tekniği 247 ve tepki isteme tekniği (soru sorma 906, seçenek sunma dokuz, doğrudan yönerge verme 1438, eksiltile cümle beş) de toplamda 2358 kez kullanılmıştır.

Video 1'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında bir yeniden şekil verme, 11 betimleyici konuşma, bir genişletme, beş model olma, altı tepki isteme+model olma, 15 onaylama, 51 soru sorma, bir seçenek sunma ve 38 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 129 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen ekleme, dilsel haritalama ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 2'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında 15 yeniden şekil verme, 30 betimleyici konuşma, 34 model olma, altı tepki isteme+model olma, iki dilsel haritalama, iki onaylama, 35 soru sorma ve 22 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 140 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 4'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında altı yeniden şekil verme, 61 betimleyici konuşma, 12 model olma, dört tepki isteme+model olma, 16 onaylama, 57 soru sorma ve 82 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 238 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 5'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında üç yeniden şekil verme, sekiz betimleyici konuşma, bir model olma, bir tepki isteme+model olma, üç onaylama, 28 soru sorma ve 16 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 60 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 6'daki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında 30 betimleyici konuşma, bir model olma, dört tepki isteme+model olma, üç onaylama, 64 soru sorma, 49 doğrudan yönerge verme ve bir eksiltile cümle olmak üzere toplamda 152 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen yeniden şekil verme, genişletme, ekleme, dilsel haritalama ve seçenek sunma tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 10'daki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında 13 yeniden şekil verme, 36 betimleyici konuşma, iki genişletme, on model olma, 16 tepki isteme+model olma, üç dilsel haritalama, 13 onaylama, 38 soru sorma, 119 doğrudan yönerge verme ve iki eksiltile cümle olmak üzere toplamda 252 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen ekleme ve seçenek sunma tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 12'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında dört yeniden şekil verme, 28 betimleyici konuşma, dört onaylama, 13 soru sorma ve dokuz doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 58 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, model olma, tepki isteme+model olma, dilsel haritalama, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 3'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında üç yeniden şekil verme, 43 betimleyici konuşma, yedi model olma, üç tepki isteme+model olma, iki dilsel haritalama, 12 onaylama, 41 soru sorma ve 147 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 258 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 9'daki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında 35 betimleyici konuşma, 11 model olma, iki tepki isteme+model olma, bir dilsel haritalama, bir onaylama, 18 soru sorma ve 148 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 216 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen yeniden şekil verme, genişletme, ekleme, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 11'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında bir yeniden şekil verme, 18 betimleyici konuşma, sekiz model olma, iki tepki isteme+model olma, iki onaylama, on soru sorma, iki seçenek sunma ve 52 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 95 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 13'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında bir yeniden şekil verme, 35 betimleyici konuşma, bir genişletme, on model olma, üç tepki isteme+model olma, beş onaylama, 50 soru sorma ve 81 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 186 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen ekleme, dilsel haritalama, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 15'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında üç yeniden şekil verme, 29 betimleyici konuşma, sekiz model olma, dokuz tepki isteme+model olma, 19 onaylama, 78 soru sorma ve 106 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 252 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 17'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında 11 yeniden şekil verme, 83 betimleyici konuşma, bir model olma, üç tepki isteme+model olma, sekiz onaylama, 76 soru sorma, üç seçenek sunma ve 103 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 288 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, dilsel haritalama, ekleme, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 18'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında 61 betimleyici konuşma, bir genişletme, 36 model olma, yedi tepki isteme+model olma, üç dilsel haritalama, 18 onaylama, 28 soru sorma ve 82 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 236 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen yeniden şekil verme, ekleme, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 20'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında dört yeniden şekil verme, 44 betimleyici konuşma, 48 model olma, dokuz tepki isteme+model olma, 22 onaylama, 59 soru sorma, bir seçenek sunma, ve 59 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 246 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 8'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında sekiz yeniden şekil verme, 39 betimleyici konuşma, yedi model olma, yedi tepki isteme+model olma, bir dilsel haritalama, 18 onaylama, 82 soru sorma, bir seçenek sunma ve 50 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 213 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 16'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında dokuz yeniden şekil verme, 61 betimleyici konuşma, bir genişletme, bir ekleme, 12 model olma, altı tepki isteme+model olma, 40 onaylama, 36 soru sorma 84 doğrudan yönerge verme ve bir eksiltile cümle olmak üzere toplamda 251 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen dilsel haritalama ve seçenek sunma tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 19'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında beş yeniden şekil verme, 56 betimleyici konuşma, 20 model olma, beş tepki isteme+model olma, 35 onaylama, 62 soru sorma, 57 doğrudan yönerge verme ve bir eksiltile cümle olmak üzere toplamda 241 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama ve seçenek sunma tekniklerini hiç kullanmamıştır.

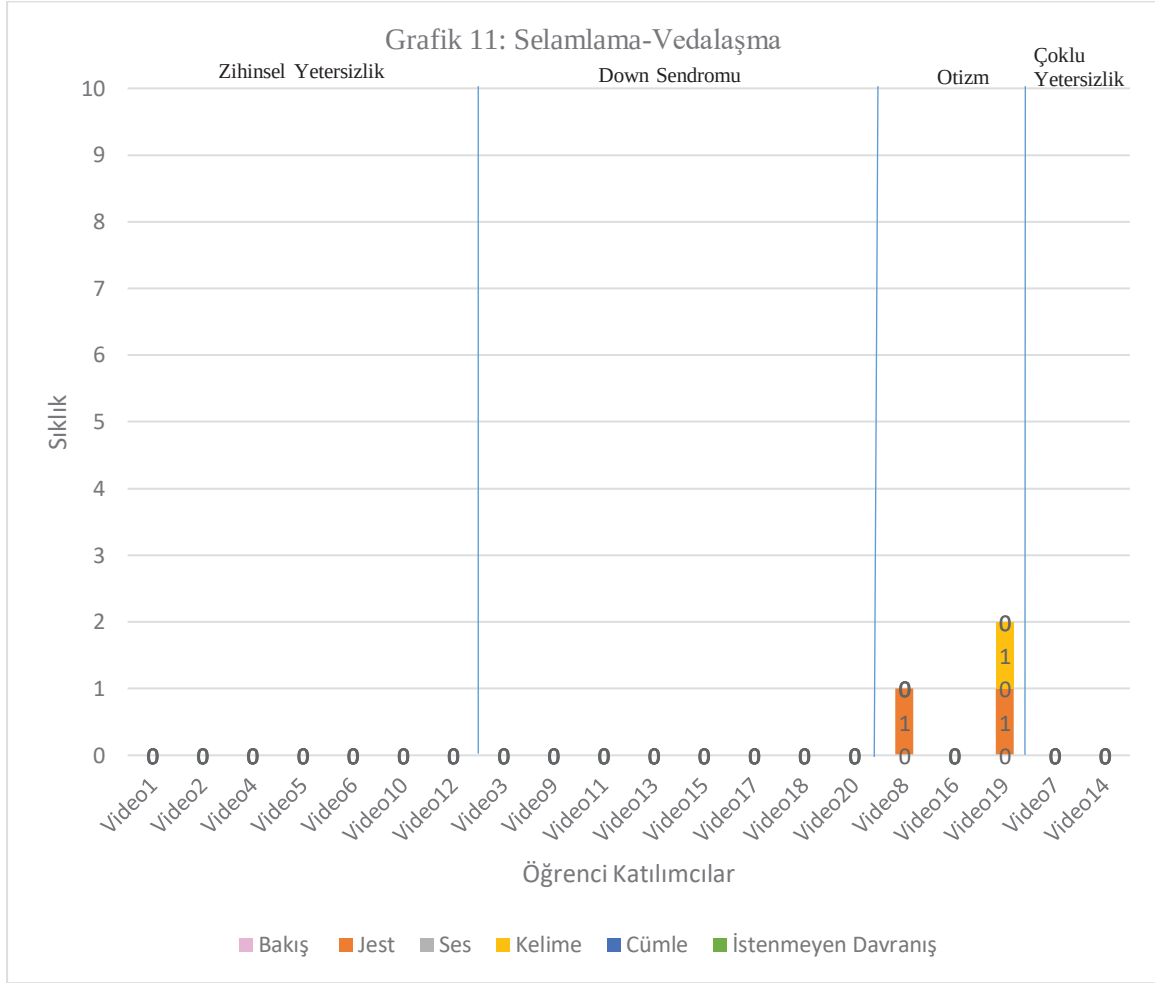
Video 7'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında iki yeniden şekil verme, 50 betimleyici konuşma, 27 model olma, altı tepki isteme+model olma, üç onaylama, 53 soru sorma ve 100 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 241 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama, seçenek sunma ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

Video 14'deki katılımcı öğretmen öğrencisi ile 10 dakikalık etkileşimi sırasında yedi yeniden şekil verme, 24 betimleyici konuşma, 16 model olma, bir tepki isteme+model olma, sekiz onaylama, 27 soru sorma, bir seçenek sunma ve 34 doğrudan yönerge verme olmak üzere toplamda 118 teknik kullanmıştır. Aynı öğretmen genişletme, ekleme, dilsel haritalama ve eksiltile cümle tekniklerini hiç kullanmamıştır.

5.3. Çocuk Davranışları Kayıt Formu Verilerine Ait Bulgular

Bu bölümde 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların bireysel ders öğretmenleri ile etkileşimleri arasındaki kullandıkları selamlama-vedalaşma, nesne isteme, hizmet isteme, bilgi isteme, nesne reddetme, hizmet reddetme, bilgi reddetme, nesne verme, hizmet verme, bilgi verme, yaratıcı olma, alıştırma yapma, yorum yapma iletişim işlevlerine ve bakış, jest, ses, kelime, cümle, istenmeyen davranış iletişim araçlarına yönelik verilere ve araştırma soruları ile ilişkisine yer verilmiştir.

5.3.1. Selamlama-Vedalaşma İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları selamlama-vedalaşma işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 11'de gösterilmiştir.



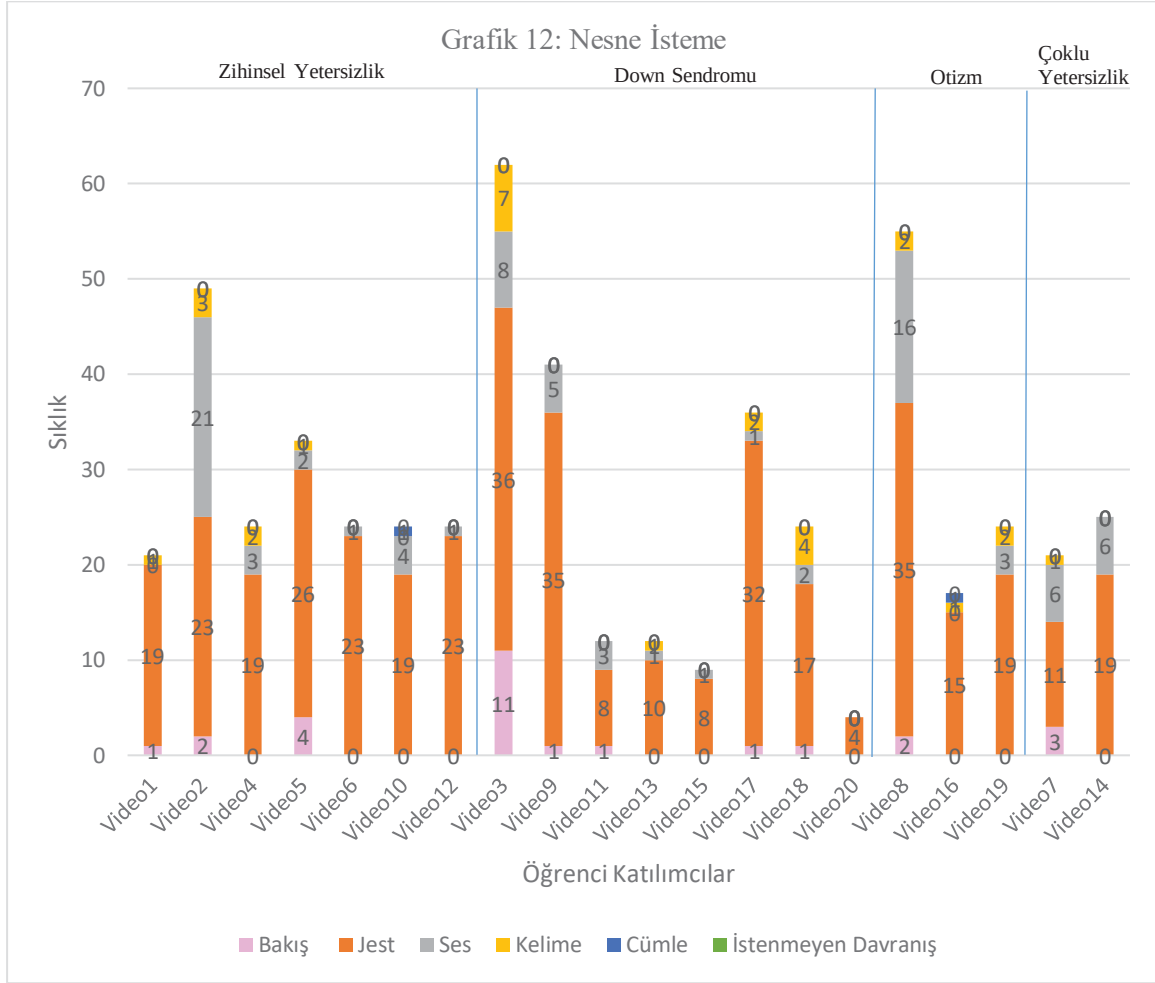
Grafik 11 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların selamlama-vedalaşma işlevi açısından incelendiğinde, selamlama-vedalaşma işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile iki arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan selamlama-vedalaşma işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık üç iken ortalama sıklık 0.15’dir. Bu grafikte 20 öğrenci katılımcının sadece ikisinin davranışlarının selamlama-vedalaşma işlevine yönelik olması dikkat çekicidir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevini kullanma sıklığı sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevini kullanma sıklığı sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevini kullanma sıklığı üç iken, ortalama sıklık birdir. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevini kullanma sıklığı sıfırdır.

Grafik 11 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde bakış, ses, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracı hiç kullanmadıkları; jest aracını toplamda iki, kelime aracını ise toplamda bir kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevine yönelik bakış, jest, ses, kelime, cümle, istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevine yönelik bakış, jest, ses, kelime, cümle, istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevine yönelik bakış, ses, cümle, istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfır iken jest aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, kelime aracını kullanma sıklıkları ise bir ve ortalama sıklıkları 0.3'dür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında selamlama-vedalaşma işlevine yönelik bakış, jest, ses, kelime, cümle, istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.2. Nense İsteme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları nesne isteme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 12'de gösterilmiştir.



Grafik 12 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların nesne isteme işlevi açısından incelendiğinde, nesne isteme işlevini kullanma sıklıklarının dört ile 62 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan nesne isteme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 541 iken ortalama sıklık 27.05' tir.

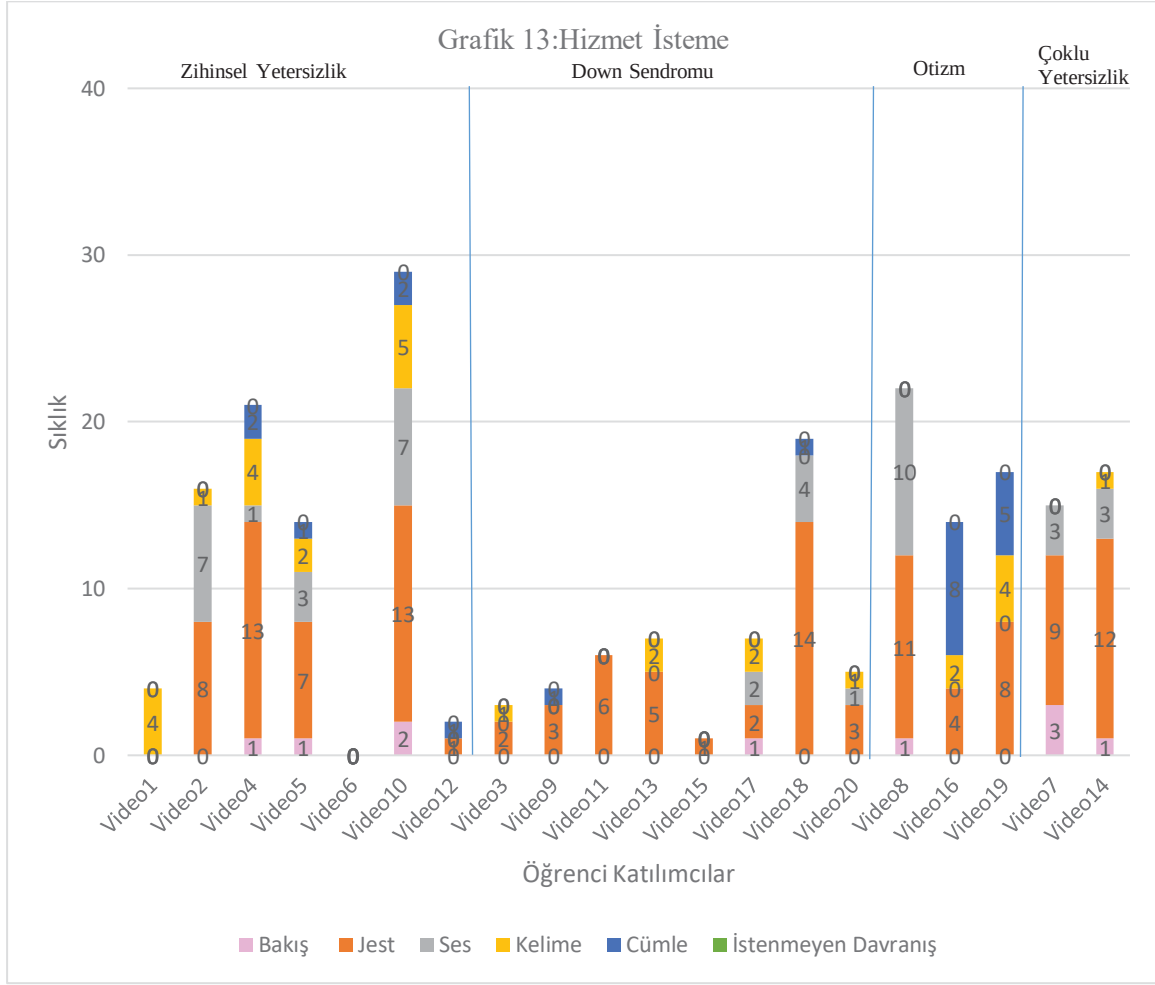
Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevini kullanma sıklığı 199 iken ortalama sıklık 28.4' tür. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevini kullanma sıklığı 200 iken ortalama sıklık 16'dır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevini kullanma sıklığı 96 iken ortalama sıklık 32' dir. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevini kullanma sıklığı 46 iken ortalama sıklık 23' tür.

Grafik 12 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde

istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracı hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda 27, jest aracını toplamda 401, ses aracını toplamda 84, kelime aracını toplamda 27, cümle aracını ise toplamda iki kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları bir, jest aracını kullanma sıklıkları 152 ortalama sıklıkları 21.7, ses aracını kullanma sıklıkları 32 ortalama sıklıkları 4.5, kelime aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları bir, cümle aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.1 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 17 ortalama sıklıkları 2.1, jest aracını kullanma sıklıkları 150 ortalama sıklıkları 18.7, ses aracını kullanma sıklıkları 21 ortalama sıklıkları 2.6, kelime aracını kullanma sıklıkları 14 ortalama sıklıkları 1.7, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, jest aracını kullanma sıklıkları 69 ortalama sıklıkları 23, ses aracını kullanma sıklıkları 19 ortalama sıklıkları 6.3, kelime aracını kullanma sıklıkları 5 ortalama sıklıkları 1.6, cümle aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 1.5, jest aracını kullanma sıklıkları 30 ortalama sıklıkları 15, ses aracını kullanma sıklıkları 12 ortalama sıklıkları altı, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.5, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.3. Hizmet İsteme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları hizmet isteme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 13’de gösterilmiştir.



Grafik 13 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların hizmet isteme işlevi açısından incelendiğinde, hizmet isteme işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile 29 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan hizmet isteme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 223 iken ortalama sıklık 11.15’dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevini kullanma sıklığı 86 iken ortalama sıklık 12.2’ dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevini kullanma sıklığı 52 iken ortalama sıklık 6.5’ tir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevini kullanma sıklığı 53 iken ortalama sıklık 17.6’ dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevini kullanma sıklığı 21 iken ortalama sıklık 16’ dır.

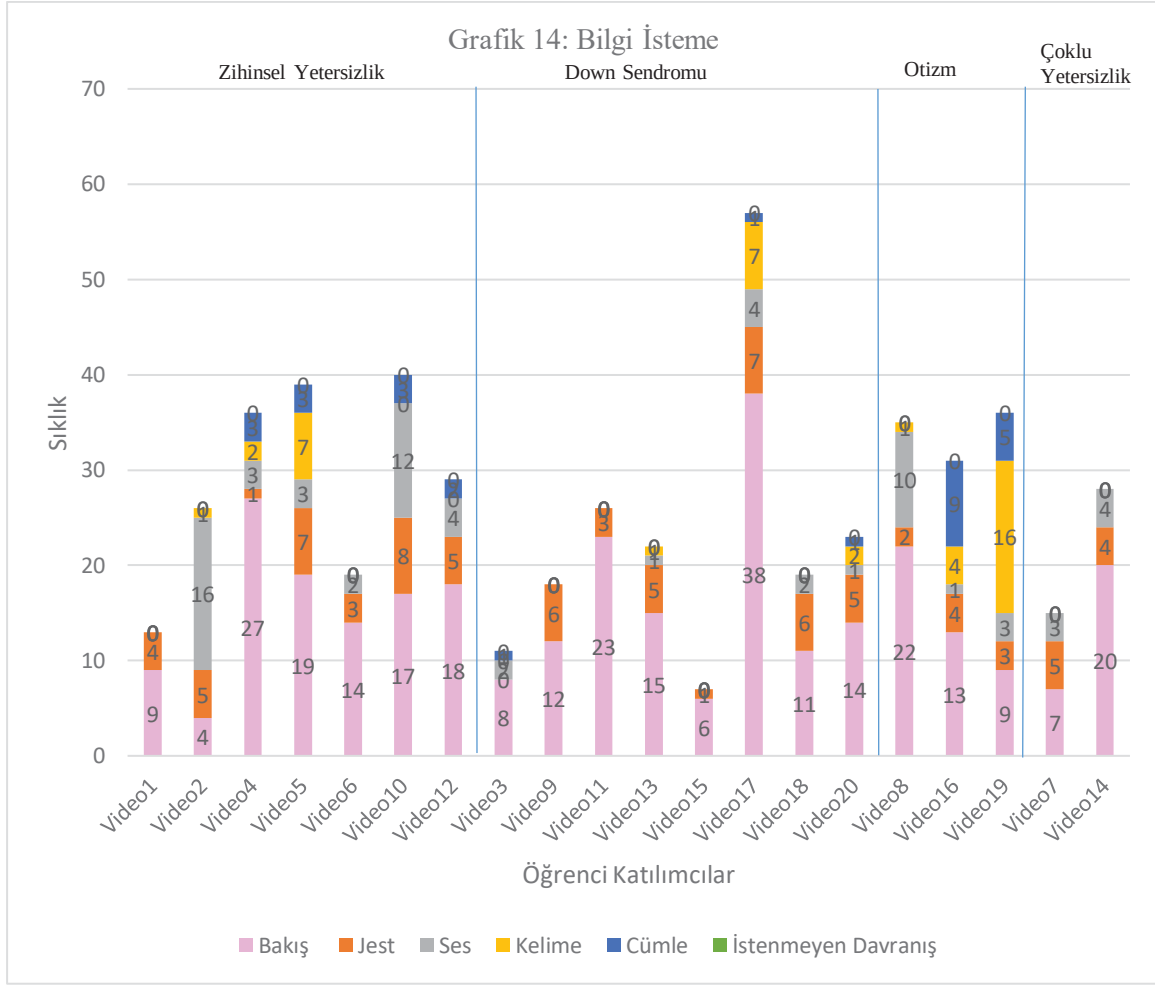
Grafik 13 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından

incelendiğinde istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracı hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda 10, jest aracını toplamda 122, ses aracını toplamda 41, kelime aracını toplamda 29, cümle aracını ise toplamda 21 kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları dört ortalama sıklıkları 0.5, jest aracını kullanma sıkları 42 ortalama sıklıkları altı, ses aracını kullanma sıklıkları 18 ortalama sıklıkları 2.5, kelime aracını kullanma sıklıkları 16 ortalama sıklıkları 2.2, cümle aracını kullanma sıklıkları altı ortalama sıklıkları 0.8 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.1, jest aracını kullanma sıkları 36 ortalama sıklıkları 4.5, ses aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 0.8, kelime aracını kullanma sıklıkları altı ortalama sıklıkları 0.7, cümle aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.2 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3, jest aracını kullanma sıklıkları 23 ortalama sıklıkları 7.6, ses aracını kullanma sıklıkları on ortalama sıklıkları 3.3, kelime aracını kullanma sıklıkları altı ortalama sıklıkları iki, cümle aracını kullanma sıklıkları 13 ortalama sıklıkları 4.3 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları dört ortalama sıklıkları iki, jest aracını kullanma sıklıkları 21 ortalama sıklıkları 10.5, ses aracını kullanma sıklıkları altı ortalama sıklıkları iki, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.5, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

Bu grafikte 20 öğrenci katılımcıdan Video 6'daki katılımcının hizmet isteme işlevine yönelik hiçbir düzeyde iletişim aracı kullanmaması göze çarpmaktadır.

5.3.4. Bilgi İsteme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları bilgi isteme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 14'de gösterilmiştir.



Grafik 14 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların bilgi isteme işlevi açısından incelendiğinde, bilgi isteme işlevini kullanma sıklıklarının yedi ile 57 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan bilgi isteme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 530 iken ortalama sıklık 26.5' tir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevini kullanma sıklığı 202 iken ortalama sıklık 28.8' dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevini kullanma sıklığı 163 iken ortalama sıklık 20.3' tür. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevini kullanma sıklığı 102 iken ortalama sıklık 34'dür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevini kullanma sıklığı 43 iken ortalama sıklık 21.5' tir.

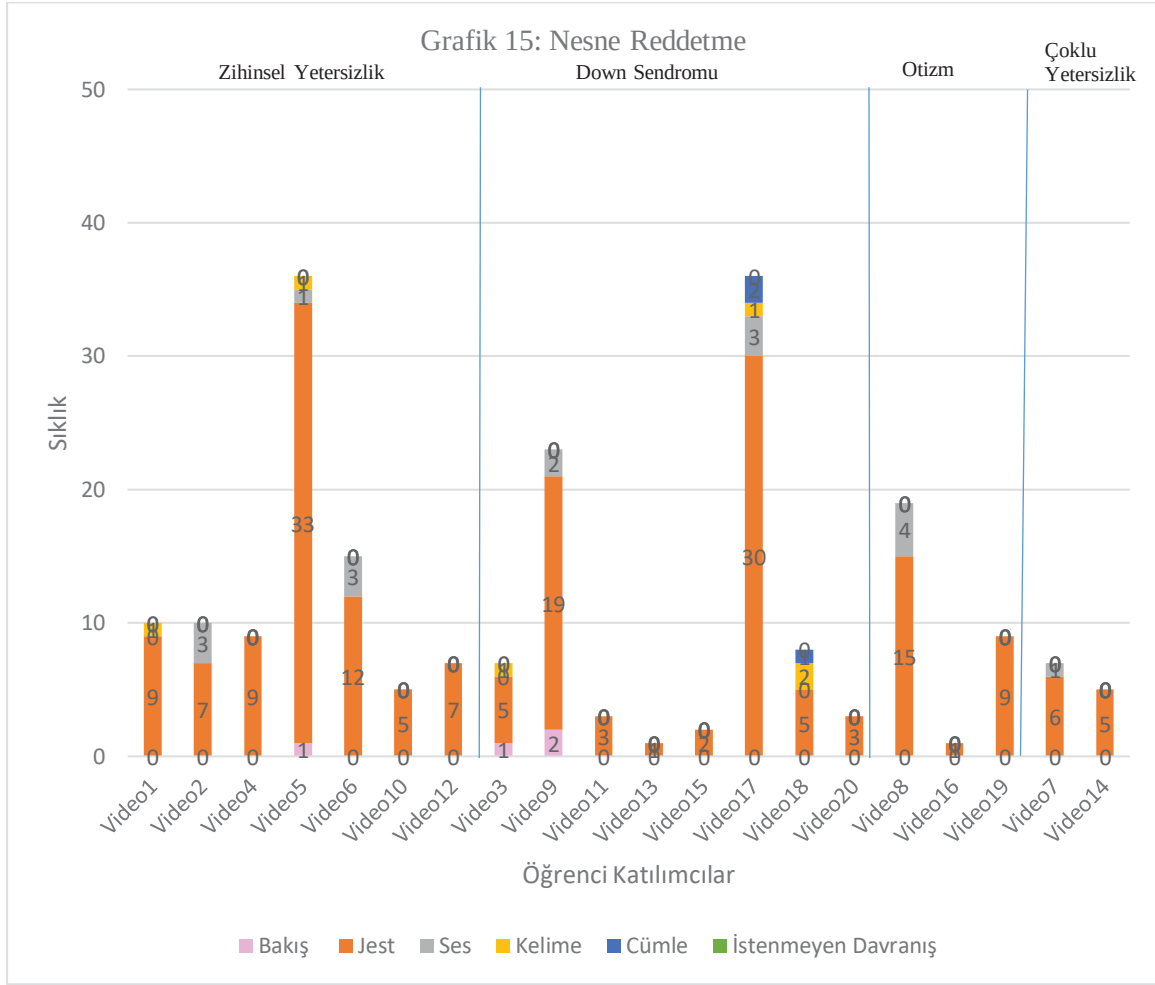
Grafik 14 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde

istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracı hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda 306 jest aracını toplamda 84, ses aracını toplamda 71, kelime aracını toplamda 41, cümle aracını ise toplamda 28 kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 108 ortalama sıklıkları 15.4, jest aracını kullanma sıklıkları 33 ortalama sıklıkları 4.7, ses aracını kullanma sıklıkları 40 ortalama sıklıkları 5.7, kelime aracını kullanma sıklıkları on ortalama sıklıkları 1.4, cümle aracını kullanma sıklıkları 11 ortalama sıklıkları 1.5 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 130 ortalama sıklıkları 16.25, jest aracını kullanma sıklıkları 33 ortalama sıklıkları 4.1, ses aracını kullanma sıklıkları on ortalama sıklıkları 1.25, kelime aracını kullanma sıklıkları on ortalama sıklıkları 1.25, cümle aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 0.3 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 44 ortalama sıklıkları 14.6, jest aracını kullanma sıklıkları dokuz ortalama sıklıkları üç, ses aracını kullanma sıklıkları 14 ortalama sıklıkları 4.6, kelime aracını kullanma sıklıkları 21 ortalama sıklıkları yedi, cümle aracını kullanma sıklıkları 14 ortalama sıklıkları 4.6 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi isteme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 27 ortalama sıklıkları 13.5, jest aracını kullanma sıklıkları dokuz ortalama sıklıkları 4.5, ses aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 3.5, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

Grafik 14’de en çok kullanılan iletişim aracının bakış düzeyinde olması göze çarpmaktadır.

5.3.5. Nesne Reddetme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları nesne reddetme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 15’de gösterilmiştir.



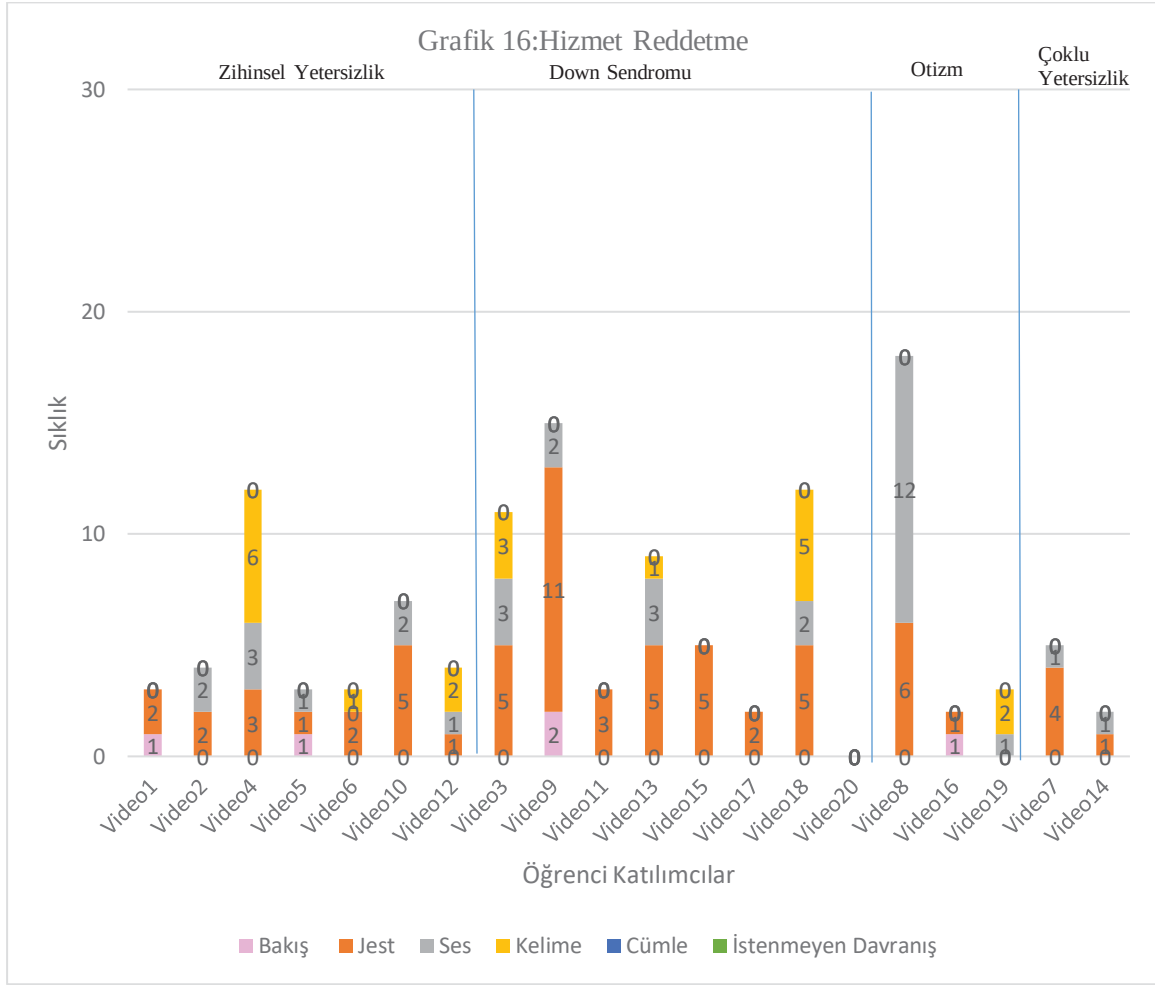
Grafik 15 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların nesne reddetme işlevi açısından incelendiğinde, nesne reddetme işlevini kullanma sıklıklarının bir ile 36 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan nesne reddetme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 216 iken ortalama sıklık 10.8' dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevini kullanma sıklığı 92 iken ortalama sıklık 13.1' dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevini kullanma sıklığı 83 iken ortalama sıklık 10.3' tür. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevini kullanma sıklığı 29 iken ortalama sıklık 9.6' dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevini kullanma sıklığı 12 iken ortalama sıklık 6' dır.

Grafik 15 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracı hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda dört jest aracını toplamda 186, ses aracını toplamda 17, kelime aracını toplamda altı, cümle aracını ise toplamda 3 kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 1.4, jest aracını kullanma sıklıkları 82 ortalama sıklıkları 11.7, ses aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları bir, kelime aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.2, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 0.3, jest aracını kullanma sıklıkları 68 ortalama sıklıkları 8.5, ses aracını kullanma sıklıkları beş ortalama sıklıkları 0.6, kelime aracını kullanma sıklıkları dört ortalama sıklıkları 0.5, cümle aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 0.3 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları 25 ortalama sıklıkları 8.3, ses aracını kullanma sıklıkları dört ortalama sıklıkları 1.3, bakış, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne reddetme işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları 11 ortalama sıklıkları 5.5, ses aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.5, bakış, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.6. Hizmet Reddetme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları hizmet reddetme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 16’da gösterilmiştir.



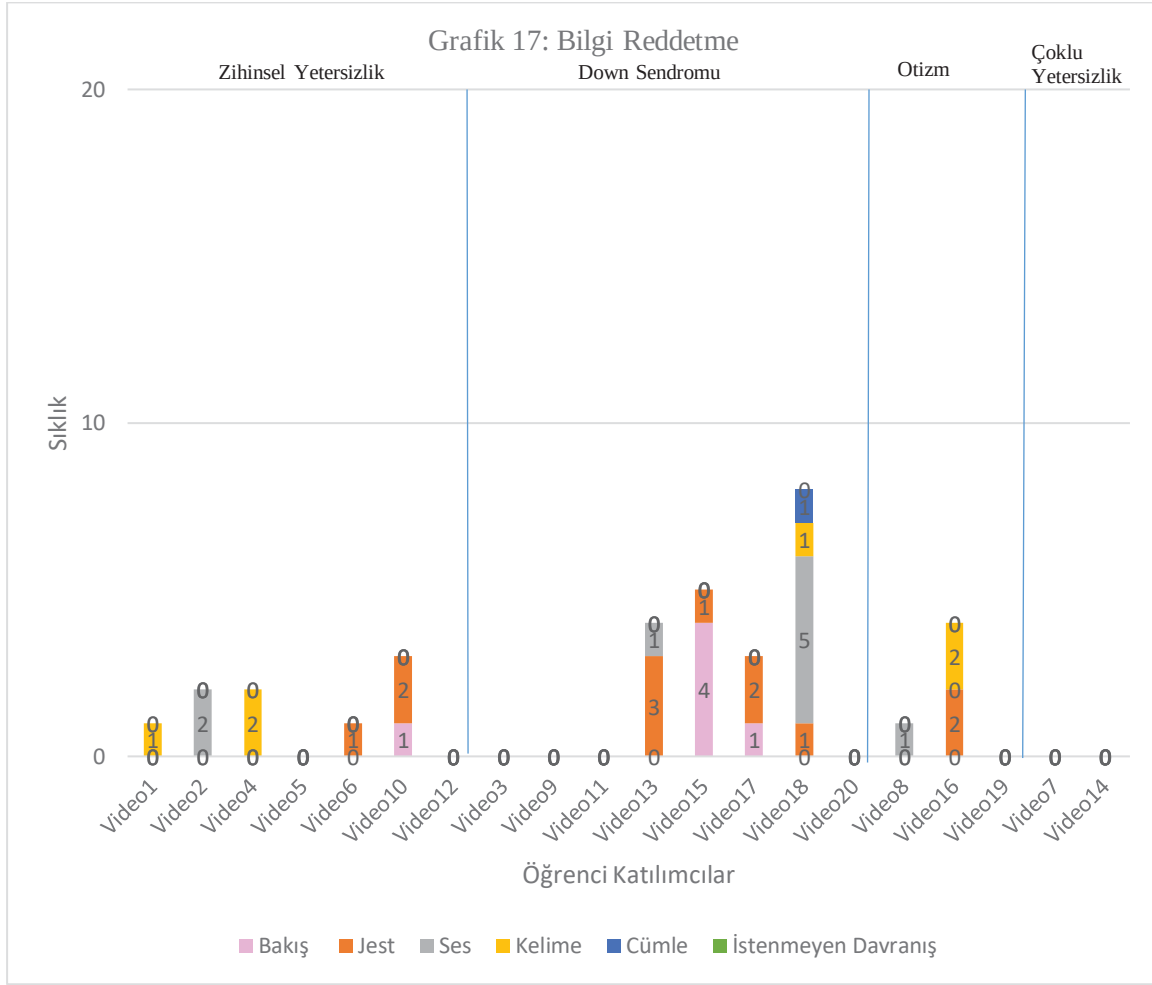
Grafik 16 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların hizmet reddetme işlevi açısından incelendiğinde, hizmet reddetme işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile 18 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan hizmet reddetme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 123 iken ortalama sıklık 6.15'dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevini kullanma sıklığı 36 iken ortalama sıklık 5.1'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevini kullanma sıklığı 57 iken ortalama sıklık 7.1'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevini kullanma sıklığı 23 iken ortalama sıklık 7.6'dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevini kullanma sıklığı yedi iken ortalama sıklık 3.5'dir.

Grafik 16 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda beş, jest aracını toplamda 64, ses aracını toplamda 34, kelime aracını ise toplamda 20 kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.2, jest aracını kullanma sıkları 16 ortalama sıklıkları 2.2, ses aracını kullanma sıklıkları dokuz ortalama sıklıkları 1.2, kelime aracını kullanma sıklıklar dokuz ortalama sıklıkları 1.2, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.25, jest aracını kullanma sıkları 36 ortalama sıklıkları 4.5, ses aracını kullanma sıklıkları on ortalama sıklıkları 1.25, kelime aracını kullanma sıklıkları dokuz ortalama sıklıkları 1.1, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3, jest aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 2.3, ses aracını kullanma sıklıkları 13 ortalama sıklıkları 1.6, kelime aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet reddetme işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları beş ortalama sıklıkları 2.5, ses aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları bir, bakış, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.7. Bilgi Reddetme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları bilgi reddetme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 17’de gösterilmiştir.



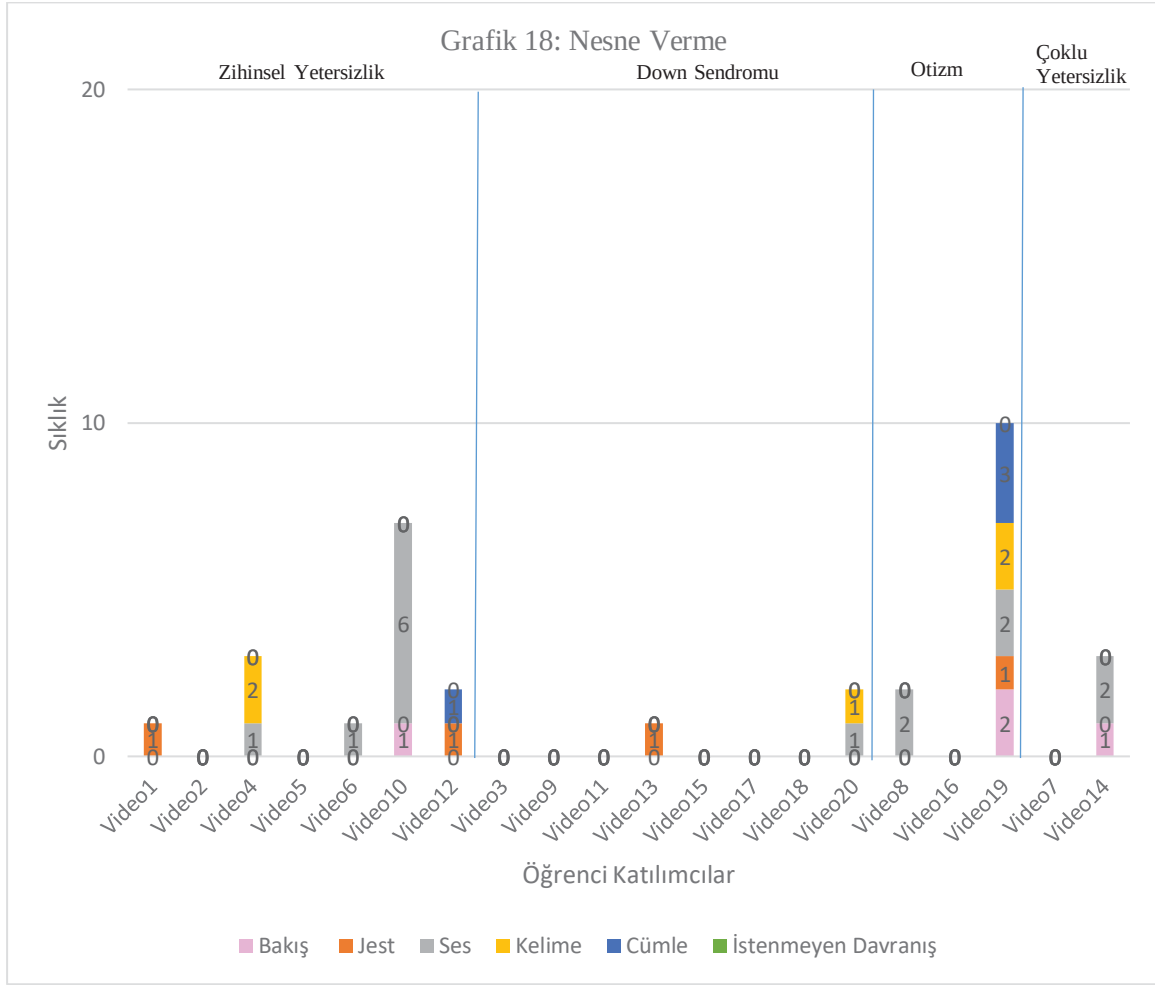
Grafik 17 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların bilgi reddetme işlevi açısından incelendiğinde, bilgi reddetme işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile sekiz arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan bilgi reddetme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 34 iken ortalama sıklık 1.7'dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevini kullanma sıklığı dokuz iken ortalama sıklık 1.2'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevini kullanma sıklığı 20 iken ortalama sıklık 2.5'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevini kullanma sıklığı beş iken ortalama sıklık 1.6'dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevini kullanma sıklığı sıfırdır.

Grafik 17 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda altı, jest aracını toplamda 12, ses aracını toplamda dokuz, kelime aracını toplamda altı, cümle aracını ise toplamda bir kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.1, jest aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 0.4, ses aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.2, kelime aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 0.4, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları beş ortalama sıklıkları 0.6, jest aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 0.8, ses aracını kullanma sıklıkları altı ortalama sıklıkları 0.75, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.125, cümle aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 2.125 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, ses aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3, kelime aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, bakış, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi reddetme işlevine yönelik bakış, jest ses, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.8. Nesne Verme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları nesne verme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 18’de gösterilmiştir.



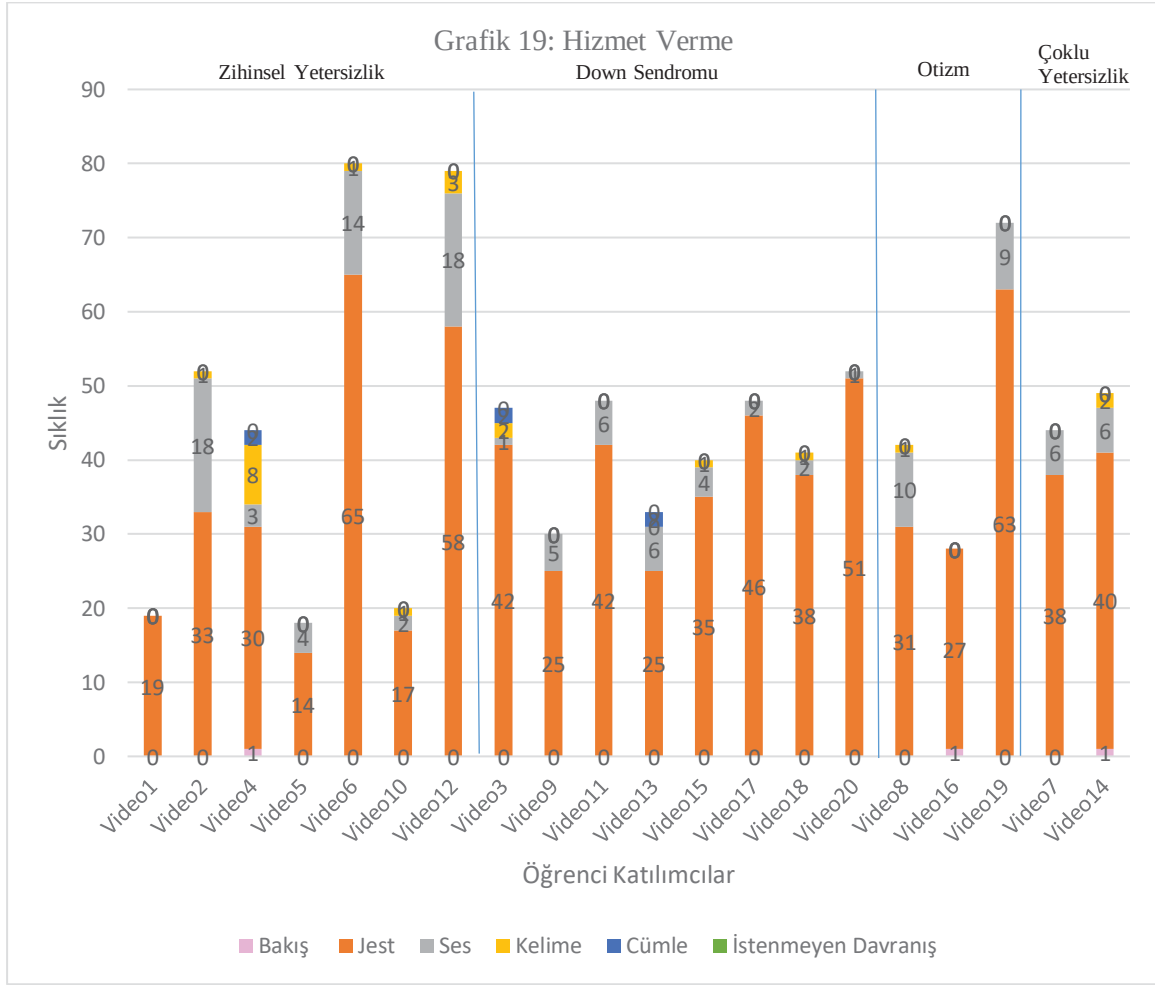
Grafik 18 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların nesne verme işlevi açısından incelendiğinde, nesne verme işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile 10 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan nesne verme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 32 iken ortalama sıklık 1.6'dır.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevini kullanma sıklığı 14 iken ortalama sıklık 2'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevini kullanma sıklığı üç iken ortalama sıklık 0.375'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevini kullanma sıklığı 12 iken ortalama sıklık 4'dür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevini kullanma sıklığı üç iken ortalama sıklık 1.5'dir.

Grafik 18 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında nesne verme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda dört, jest aracını toplamda dört, ses aracını toplamda 15, kelime aracını toplamda beş, cümle aracını ise toplamda dört kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.14, jest aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.2, ses aracını kullanma sıklıkları sekiz ortalama sıklıkları 1.14, kelime aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.25, cümle aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.14 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.125, ses aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.125, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.125, bakış, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, jest aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3, ses aracını kullanma sıklıkları dört ortalama sıklıkları 1.3, kelime aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, cümle aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları bir ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında nesne verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.5, ses aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları bir, jest, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.9. Hizmet Verme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları hizmet verme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 19’da gösterilmiştir.



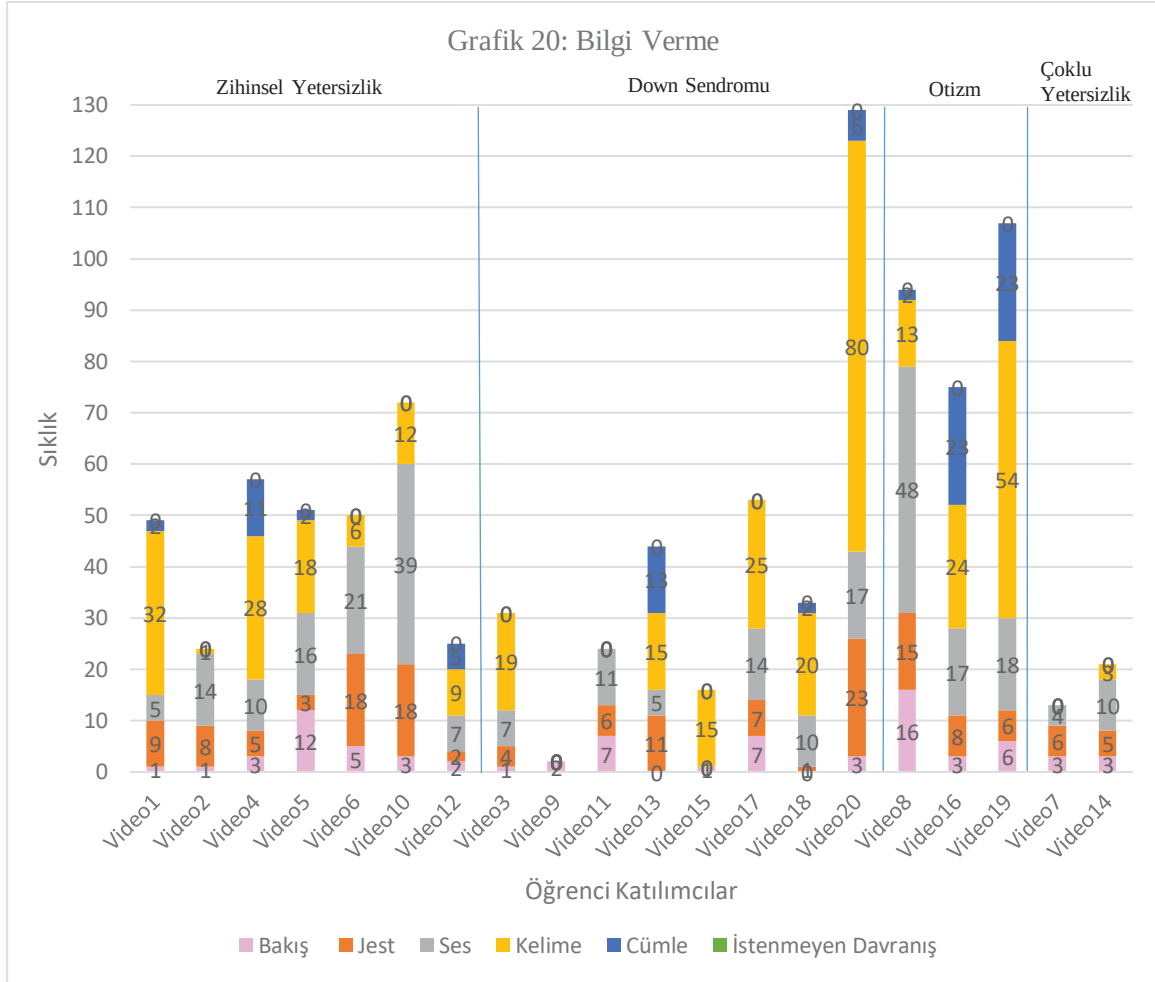
Grafik 19 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların hizmet verme işlevi açısından incelendiğinde, hizmet verme işlevini kullanma sıklıklarının 18 ile 80 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan hizmet verme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 886 iken ortalama sıklık 44.3'dür.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevini kullanma sıklığı 312 iken ortalama sıklık 21.84'tür. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevini kullanma sıklığı 304 iken ortalama sıklık 38'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevini kullanma sıklığı 142 iken ortalama sıklık 47.3'dür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevini kullanma sıklığı 93 iken ortalama sıklık 46.5'dir.

Grafik 19 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda üç, jest aracını toplamda 739, ses aracını toplamda 117, kelime aracını toplamda 21, cümle aracını ise toplamda altı kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.14, jest aracını kullanma sıklıkları 236 ortalama sıklıkları 33.7, ses aracını kullanma sıklıkları 59 ortalama sıklıkları 8.4, kelime aracını kullanma sıklıkları 14 ortalama sıklıkları 2, cümle aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.2 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları 304 ortalama sıklıkları 38, ses aracını kullanma sıklıkları 27 ortalama sıklıkları 3.3, kelime aracını kullanma sıklıkları beş ortalama sıklıkları 0.6, cümle aracını kullanma sıklıkları dört ortalama sıklıkları 0.5, bakış, ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3, jest aracını kullanma sıklıkları 121 ortalama sıklıkları 40.3, ses aracını kullanma sıklıkları 19 ortalama sıklıkları 6.3, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.3, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında hizmet verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.5, jest aracını kullanma sıklıkları 78 ortalama sıklıkları 39, ses aracını kullanma sıklıkları 12 ortalama sıklıkları altı, kelime aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları bir, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.10. Bilgi Verme İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları bilgi verme işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 20’de gösterilmiştir.



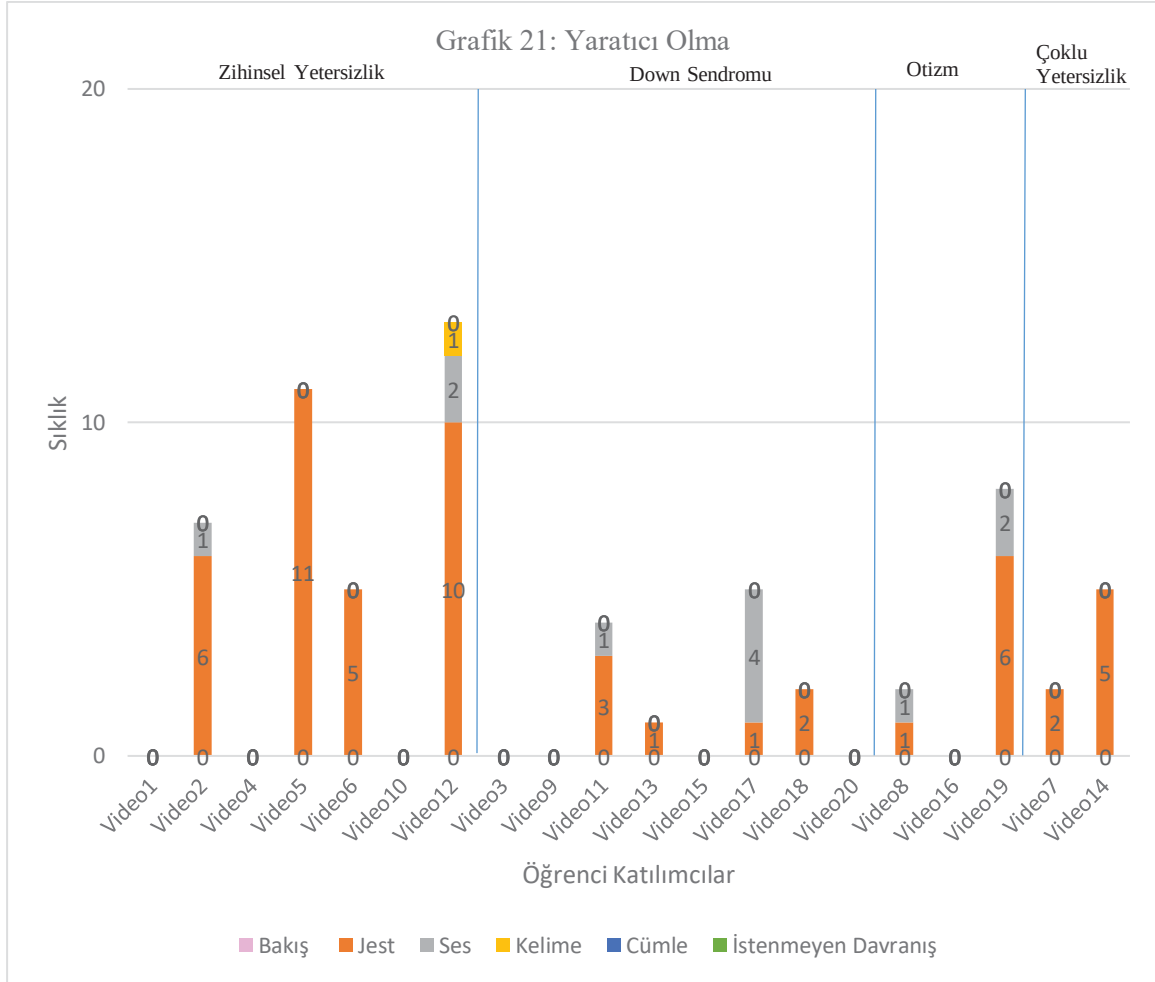
Grafik 20 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların bilgi verme işlevi açısından incelendiğinde, bilgi verme işlevini kullanma sıklıklarının iki ile 129 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan bilgi verme işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 970 iken ortalama sıklık 48.5'dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevini kullanma sıklığı 328 iken ortalama sıklık 46.8'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevini kullanma sıklığı 332 iken ortalama sıklık 41.5'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevini kullanma sıklığı 276 iken ortalama sıklık 92'dir. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevini kullanma sıklığı 34 iken ortalama sıklık 17'dir.

Grafik 20 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda 79, jest aracını toplamda 155, ses aracını toplamda 273, kelime aracını toplamda 374, cümle aracını ise toplamda 89 kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 27 ortalama sıklıkları 3.8, jest aracını kullanma sıklıkları 68 ortalama sıklıkları 9.7, ses aracını kullanma sıklıkları 112 ortalama sıklıkları 16, kelime aracını kullanma sıklıkları 106 ortalama sıklıkları 15.1, cümle aracını kullanma sıklıkları 20 ortalama sıklıkları 2.8 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 21 ortalama sıklıkları 2.6, jest aracını kullanma sıklıkları 52 ortalama sıklıkları 6.5, ses aracını kullanma sıklıkları 64 ortalama sıklıkları 8, kelime aracını kullanma sıklıkları 174 ortalama sıklıkları 21.75, cümle aracını kullanma sıklıkları 21 ortalama sıklıkları 2.6 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları 25 ortalama sıklıkları 8.3, jest aracını kullanma sıklıkları 29 ortalama sıklıkları 9.6, ses aracını kullanma sıklıkları 83 ortalama sıklıkları 27.6, kelime aracını kullanma sıklıkları 91 ortalama sıklıkları 30.3, cümle aracını kullanma sıklıkları 48 ortalama sıklıkları 16 ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim aracını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında bilgi verme işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları altı ortalama sıklıkları üç, jest aracını kullanma sıklıkları 11 ortalama sıklıkları 5.5, ses aracını kullanma sıklıkları 14 ortalama sıklıkları iki, kelime aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 1.1, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.11. Yaratıcı Olma İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları yaratıcı olma işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 21’de gösterilmiştir.



Grafik 21 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların yaratıcı olma işlevi açısından incelendiğinde, yaratıcı olma işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile 13 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan yaratıcı olma işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 65 iken ortalama sıklık 3.25'dir.

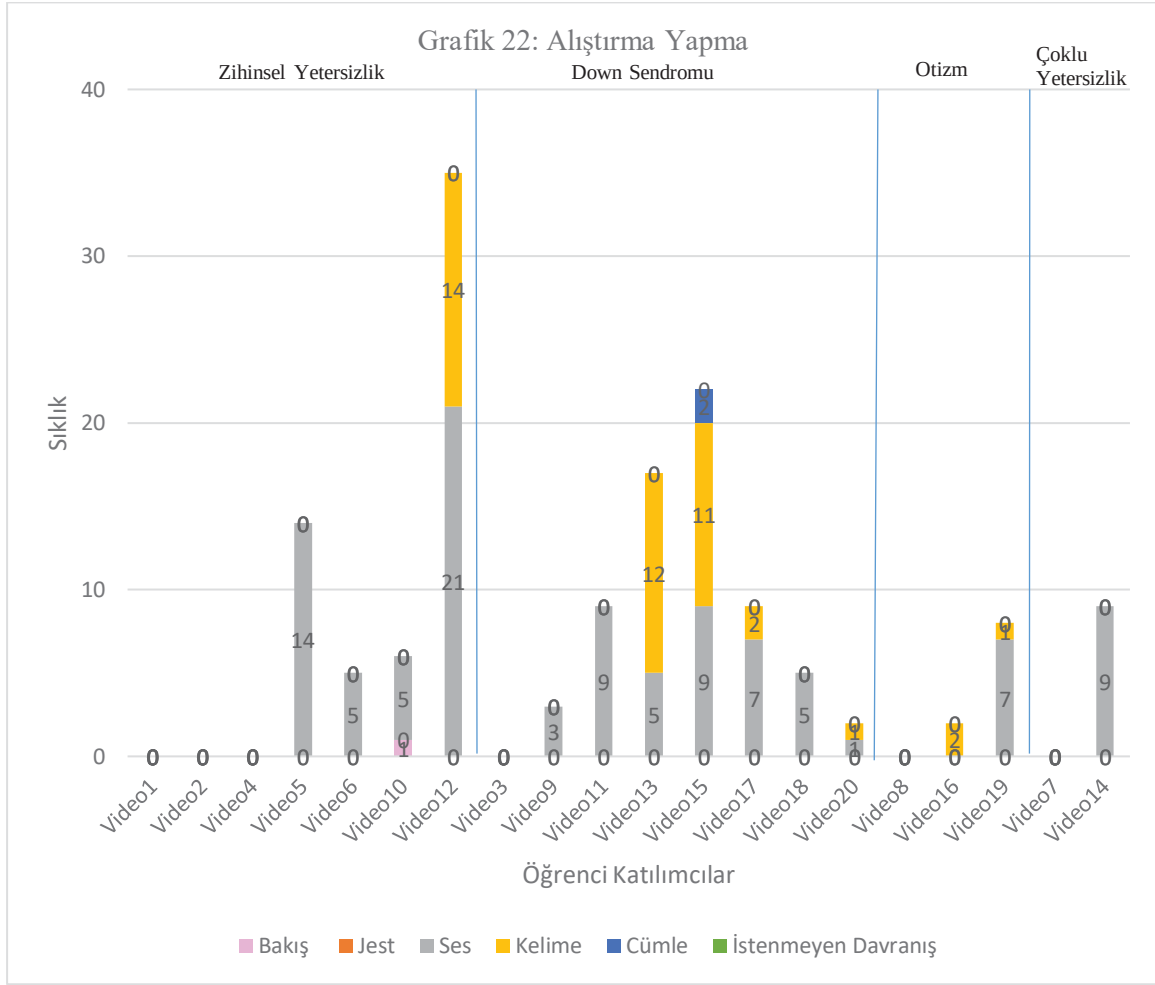
Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevini kullanma sıklığı 36 iken ortalama sıklık 5.1'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevini kullanma sıklığı 12 iken ortalama sıklık 1.5'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevini kullanma sıklığı on iken ortalama sıklık 3.3'dür.

Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevini kullanma sıklığı yedi iken ortalama sıklık 3.5'dir.

Grafik 21 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde bakış, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını hiç kullanmadıkları; jest aracını toplamda 53, ses aracını toplamda 11, kelime aracını ise toplamda bir kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları 32 ortalama sıklıkları 4.5, ses aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları 0.4, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.1, bakış, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 0.8, ses aracını kullanma sıklıkları beş ortalama sıklıkları 0.625, bakış, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 2.3, ses aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları bir, bakış, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yaratıcı olma işlevine yönelik jest aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 3.5, bakış, ses kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.12. Alıştırma Yapma İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları alıştırma yapma işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 22'de gösterilmiştir.



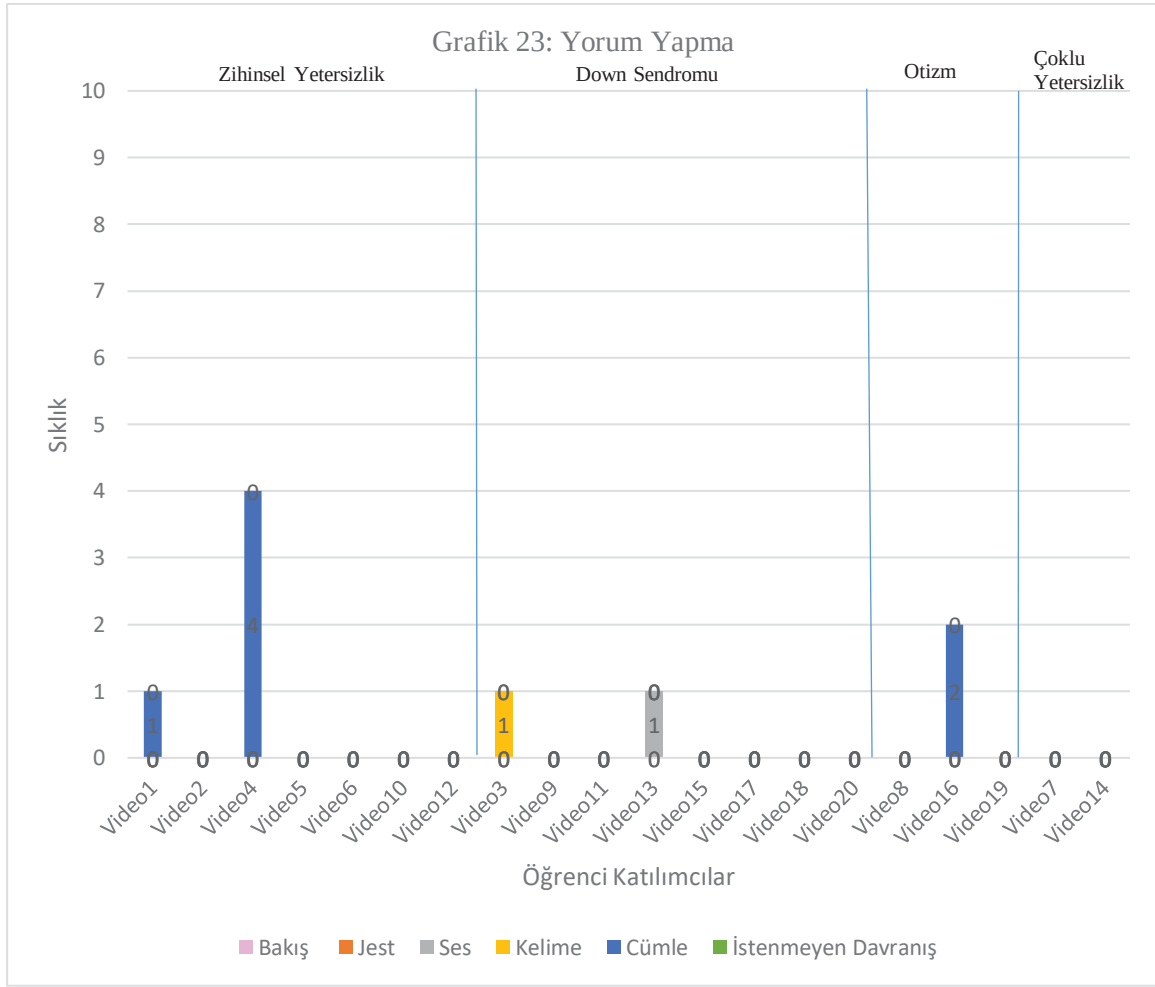
Grafik 22 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların aıştırma yapma işlevi açısından incelendiğinde, aıştırma yapma işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile 35 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan aıştırma yapma işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık 146 iken ortalama sıklık 7.3'dür.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında aıştırma yapma işlevini kullanma sıklığı 60 iken ortalama sıklık 8.5'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında aıştırma yapma işlevini kullanma sıklığı 67 iken ortalama sıklık 8.3'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında aıştırma yapma işlevini kullanma sıklığı on iken ortalama sıklık 3.3'dür. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında aıştırma yapma işlevini kullanma sıklığı dokuz iken ortalama sıklık 4.5'dir.

Grafik 22 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında alıştırma yapma işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde jest ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını hiç kullanmadıkları; bakış aracını toplamda bir, ses aracını toplamda 100, kelime aracını toplamda 43, cümle aracını ise toplamda iki kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında alıştırma yapma işlevine yönelik bakış aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.14, ses aracını kullanma sıklıkları 45 ortalama sıklıkları 6.4, kelime aracını kullanma sıklıkları 14 ortalama sıklıkları iki, jest, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında alıştırma yapma işlevine yönelik ses aracını kullanma sıklıkları 39 ortalama sıklıkları 4.8, kelime aracını kullanma sıklıkları 26 ortalama sıklıkları 3.25, cümle aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.25, bakış, jest, ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında alıştırma yapma işlevine yönelik ses aracını kullanma sıklıkları yedi ortalama sıklıkları 2.3, kelime aracını kullanma sıklıkları üç ortalama sıklıkları bir, bakış, jest, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında alıştırma yapma işlevine yönelik ses aracını kullanma sıklıkları dokuz ortalama sıklıkları 4.5, bakış, jest, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

5.3.13. Yorum Yapma İşlevine Yönelik Bulgular: Öğrencilerin öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında kullandıkları yorum yapma işlevine ilişkin sıklık verileri Grafik 23’de gösterilmiştir.



Grafik 23 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında sergiledikleri davranışların yorum yapma işlevi açısından incelendiğinde, yorum yapma işlevini kullanma sıklıklarının sıfır ile dört arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan yorum yapma işlevine yönelik tüm araçlar düzeyinde toplam sıklık dokuz iken ortalama sıklık 0.45'dir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevini kullanma sıklığı 5 iken ortalama sıklık 0.7'dir. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevini kullanma sıklığı iki iken ortalama sıklık 0.25'dir. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevini kullanma sıklığı iki iken ortalama sıklık 0.6'dır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevini kullanma sıklığı sıfırdır.

Grafik 23 araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretmenleri ile 10 dakikalık etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevine yönelik kullandıkları iletişim araçları açısından incelendiğinde bakış, jest ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını hiç kullanmadıkları; ses aracını toplamda bir, kelime aracını toplamda bir, cümle aracını ise toplamda yedi kez kullandıkları görülmektedir.

Zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevine yönelik cümle aracını kullanma sıklıkları beş ortalama sıklıkları 0.7, bakış, jest, ses, kelime ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Down sendromu tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevine yönelik ses aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.125, kelime aracını kullanma sıklıkları bir ortalama sıklıkları 0.125, bakış, jest, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları ise sıfırdır. Otizm tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevine yönelik cümle aracını kullanma sıklıkları iki ortalama sıklıkları 0.6, bakış, jest, ses, kelime ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır. Çoklu yetersizlik tanısı almış öğrencilerin, öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında yorum yapma işlevine yönelik bakış, jest, ses, kelime, cümle ve istenmeyen davranış düzeyinde iletişim araçlarını kullanma sıklıkları sıfırdır.

Grafik 23’de 20 öğrenci katılımcıdan sadece 5 katılımcının davranışlarının yorum yapma işlevine yönelik olması dikkat çekici bir bulgudur.

5.BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular alanyazındaki diğer bulgular çerçevesinde tartışılmış, tartışma ile ulaşılan sonuç belirtilmiş ve ileriki uygulama ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları dil ve iletişim becerileri destekleyici davranışlar ve çocukların kullandıkları iletişim işlevleri ile iletişim araçları incelenmiştir. Tekil Tarama Modeli'ne göre planlanan bu araştırmada, öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, öğretmen ve öğrencilerin amaca uygun olarak serbest oyun bağlamında onar dakikalık etkileşim kayıtları alınmış ve bu kayıtlar üzerinden gözlemler yapılmıştır. Gözlemlerden yararlanılarak yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgular iki ana başlık altında tartışılmıştır.

5.1.1. Yetişkin Davranışlarına İlişkin Tartışma: Yetişkinlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimleri sırasında kullandıkları dil ve iletişim becerilerini destekleyen davranışlara yönelik bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmaktadır.

Öğretmenlerin kullandıkları dil ve iletişim becerilerini destekleyen davranışlar (teknikler) Bölüm 4'de sunulmuştur (Grafik 1, Grafik 2, Grafik 3, Grafik 4, Grafik 5, Grafik 6, Grafik 7, Grafik 8, Grafik 9.1, Grafik 9.2, Grafik 9.3, Grafik 9.4 ve Grafik 10). Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin türlerinin ve sıklıklarının farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. 20 katılımcı öğretmen toplamda 200 dakikalık etkileşim sırasında çalışmaya konu olan 12 tekniği toplamda 3876 kez kullanmışlardır.

Bulguların bütününe bakıldığında özel gereksinimli çocukların dil ve iletişim becerilerini destekleyecek, etkililiği çeşitli çalışmalarla ispatlanmış olan ve kullanılması sıklıkla tavsiye edilen (Baker ve Nelson, 1984; Güzel-Özmen, 2003; Halle, 1982; Hemmeter vd., 1996; Lowenthal, 1995; Nelson, 1977; Nelson, Camarata vd., 1996; Rogers Warren ve Warren, 1980; Schwartz vd., 1985; Warren vd., 1984) şekil verme, genişletme, ekleme, tepki isteme + model olma, dilsel haritalama, Tİ/seçenek sunma, Tİ/eksiltile cümle kullanma teknikleri öğretmenler tarafından çok az kullanılırken, Tİ/doğrudan yönerge verme, Tİ/Soru sorma tekniklerinin tüm öğretmenler tarafından çokça kullanılması dikkat çekicidir.

Mevcut araştırma bulgularına bakıldığında 20 katılımcı öğretmenin özel gereksinimli öğrencileri ile etkileşimleri sırasında kullandığı şekil verme tekniğinin, kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payı %2.47 ($n=96$)' dir. Camarata ve diğerlerine (1994) göre konuşmayı yeniden biçimlendirmek (şekil verme) etkileşim sırasında otomatik ve doğal olarak ortaya çıkan bir dil kolaylaştırma tekniğidir. Fey ve diğerleri (1999) bu görüşü desteklerken dakikada bir sağlanan şekil vermenin de deneysel olarak özel gereksinimli çocuklar üzerinde hedef dil çıktılarına sağlamada etkili olacağını ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları şekil verme tekniği sıklıkları incelendiğinde sadece üç öğretmenin (Video2, Video10, Video17) en az dakikada bir şekil verme tekniği kullandığı, diğer öğretmenlerin ise tavsiye edilen sınırın altında kaldığı görülmektedir. Belirli dil bozukluğu olan çocuklarla dil performansları benzer olan tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin, çocuklarının dil performanslarına olan katkılarının kıyaslandığı çalışmalarda belirli dil bozukluğu olan çocuk annelerinin, tipik gelişim gösteren çocuk annelerine oranla daha az şekil verme tekniğini kullandıkları görülmektedir (ContiRamsden, 1990; McTear ve ContiRamsden, 1992). Mevcut araştırma verisi şekil verme tekniğinin özel gereksinimli çocuklarda kullanılma oranı bakımından alanyazındaki bu bulguyu desteklemektedir. Konuşmaya şekil vermenin hedef kazanımı doğrudan kolaylaştırması (Baker ve Nelson, 1984; Nelson, 1977; Nelson vd., 1996) ve çocuklardaki tek kelimelik yapıların çok kelimeli üretilmeye dönmesini sağlaması (Schwartz vd., 1985) göz önüne alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin şekil verme tekniğini kullanma sıklıklarının düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Mevcut araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin kullandığı genişletme tekniğinin, kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payı % 0.15 ($n=6$) ve ekleme tekniğinin payı da % 0.025 ($n=1$) 'dir. Alanyazına yetişkin-çocuk etkileşiminde çeşitli müdahalelerin konu olduğu çalışmalarda yetişkin-çocuk etkileşiminin değerlendirilmesi sırasında kullanılan genişletme ve ekleme tekniklerinin sıklığı ortalama 1.5'dir ve bu veri mevcut çalışma verisi ile benzerlik göstermektedir (Kaiser ve Hester,1994; Kaiser vd., 2000). Benzer şekilde annelerin çocuklarla etkileşimini konu alan araştırmalarda dil ve iletişim becerilerinde gecikme yaşayan çocuk annelerinin tipik gelişim gösteren çocuk annelerine oranla daha az genişletme tekniğini kullandıkları saptanmıştır (Moseley, 1990; Schodorf ve Edwards, 1983). Oysaki çocuk ifadelerine genişletici yanıt vermenin (genişletme ve ekleme tekniklerini kullanmanın) konuşan ama henüz cümle kuramayan ya da ifade edici dil becerilerinde sınırlılık olan çocuklar için dil girdisi sağlayarak daha uzun cümle kurmaları ve

dili anlamsal olarak geliştirici etkileri olduğu düşünüldüğünde (Güzel-Özmen, 2003; Lowenthal, 1995) bu sayıların yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Yetişkinlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde kullandıkları genişletme ve ekleme tekniklerinin sıklığının bu denli az olması Frey ve diğerlerinin (2017) çocukların ifade edici dildeki anlaşılabilirliğinin yetişkinlerin çocuk ifadelerine verdikleri yanıtın biçimini ve işlevini etkileyeceği yönündeki görüşünü destekler nitelikte görünmektedir. Ancak mevcut çalışmada öğretmenlerin kullandıkları genişletme ve ekleme tekniklerini kullanma sıklıklarının yetersizlik grupları arasında değişmediği gözlemlendiğinden sıklığın az olmasının anlaşılabilirlikten kaynaklanmadığı düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra genişletme ve ekleme tekniklerinin kullanımı, etkileşim esnasında en önce çocuğun liderliğini takip etmeyi gerektirir (Lowenthal, 1995). Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları genişletme ve ekleme tekniklerinin sıklığının bu kadar az olması, onların öğrencilerinin liderliğini takip etmediklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları onaylama tekniğinin, kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payı % 6.37 ($n=247$) 'dir. Bu veri genişletme ve ekleme tekniklerinin kullanım sıklığı ile kıyaslandığında altı kattan fazladır. Onaylamalar çocukların söylediklerinin kabul edildiğini gösterir ancak sadece çocuğun ifadesinin bir kısmını ya da tamamını içerdiğinden ek dil girdisi sağlamaz (Haebig vd., 2013). Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında onaylama tekniğini bu sıklıkta kullanmak yerine çocuk ifadelerine genişletici yanıt vermiş olmalarının, çocuklardaki dil ve iletişim becerilerini desteklemeye daha çok hizmet edeceğini söylemek mümkün olurdu. Çünkü özel gereksinimli çocuklarla yapılan çalışmalar çocukların dil ve iletişim becerilerini destekleyici müdahalelerden altı ay sonra bile ebeveynlerin genişlettikleri ifadeleri kullandıklarını, ancak onaylayıp sadece tekrar ettikleri ifadeleri kullanmadıklarını ortaya koymuştur. (McDuffie ve Yoder, 2010). Bununla birlikte çocuklardaki iletişim girişimleri, anlamın çocuklara ifade edilmesiyle yani dilsel haritalama tekniği ile desteklenebilir (Warren vd., 2006). Çünkü belirli bir onayın sık kullanımı iletişim akışını bozabilir, çocuk için pekiştirici etkisini kaybedebilir. Bu nedenle onaylamalar çocuklar yeni ifadeler ürettiklerinde kullanılmalı sonrasında ise sıklığı azaltılmalıdır. Ancak dilsel haritalama kullanımı çocukların isteklerine yetişkinlerin yanıtının bir parçası olarak devam etmelidir (Warren vd., 2006). Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada katılımcı öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları dilsel haritalama tekniği sıklığının kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payının %0.30 ($n=12$) olduğu göz

önüne alındığında düşük bir seviyede olduğu söylenebilir. Bu bulgular alanyazında yapılan çeşitli etkililik çalışmalarının başlama düzeyi verileri ile kıyaslandığında yetişkinlerin kullandıkları dilsel haritalama tekniğinin sıklığı açısından paralellik göstermektedir (Arslan Armutcu, 2017; McCathren, 2009; Yoder, Warren, Kim, ve Gazdag, 1994). Çocuklardaki amaçlı iletişim davranışlarının az olması (Yoder ve Warren, 2001) ve gelişimsel gerilik şiddeti (Yoder ve Feagans, 1988) etkileşim sırasında tekniğin kullanılması için sınırlı fırsat oluşturabileceğinden, yetişkinlerin bu tekniği az kullanmalarının çocuk kaynaklı sebepleri olarak sıralanabilir. Bununla birlikte araştırmacılar yetişkinlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde dilsel haritalama tekniğini kullanarak dil gelişimini kolaylaştırabilmek için yetişkin duyarlılığının dolayısıyla ortak dikkatin arttırılması gerektiğini söylemişlerdir (Yoder ve Warren, 1993; Yoder vd., 1994). Ortak dikkatin etkileşim boyunca dilsel haritalama yapmak için yeterli fırsat oluşturamayacak kadar az olması da mevcut çalışmada yetişkin kaynaklı sebep olarak düşünülmektedir.

Çocuğun liderliğini takip etmek dilsel haritalamanın yanı sıra betimleyici konuşma yapmayı da gerektirir (McCathren, 2009). Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları betimleyici konuşma tekniğinin, kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payı % 20.17 ($n=782$) 'dir. Çocuğun neler yaptığını betimleyen bir konuşmanın çocukların dünyayı anlamlandırmasına ve daha sonra kendine özgü yollarla ifadelerine olan etkisi (Weitzman ve Greenberg, 2002) düşünüldüğünde kullanılan betimleyici konuşma sıklığının yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak liderliği izlemenin iki ana tekniği olan dilsel haritalama öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanılmazken betimleyici konuşmanın öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmesi dikkat çeken bir bulgudur.

Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları tepki isteme + model olma tekniğinin, kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payı % 2.57 ($n=100$) 'dir. Alanyazında yapılan araştırmalar gösteriyor ki tepki isteme + model olma tekniğinde öğrenme fırsatları hem çocuk hem yetişkin tarafından oluşturulur (Halle, 1982; Le Blanc vd., 2006). Bu sayede tepki isteme + model olma orta ve ileri derecede dil gecikmesi olan ya da sosyal olarak geri kalmış çocuklar için bile sıklıkla kullanılabilecek bir tekniktir (Halle, 1982). Bu bilgi çalışmaya katılan öğretmenlerin ya tepki isteme + model olma tekniğini kullanarak dil girdisi sağlama fırsatları olmasına rağmen bu fırsatları yeterince değerlendiremediklerini ya da fırsat oluşturmada yetersiz kaldıklarını düşündürmektedir. Çünkü tepki isteme + model olma tekniğinde yetişkinden hedef girdiye yönelik çevresel düzenleme yapması, çocuğun ilgisini çekecek materyaller seçmesi, çocuğu konuşmaya teşvik

edecek şekilde onun liderliğini izlemesi beklenir (Charlop-Christy vd., 1999). Tepki isteme + model olma tekniğinin az kullanılmış olması öğretmenlerin kendisinden beklenen bu uyarlamaları yapmadıklarını düşündürmektedir. Tekniğin, çocukların ortalama sözce uzunluklarını ve ifadelerindeki karmaşıklığı arttırdığı (Rogers Warren ve Warren, 1980), zorunlu durumlarda konuşma başlatma ve tepki vermelerinde artış sağladığı (Warren vd., 1984), doğal olarak dili kullanmayı genellemelerini sağladığı (Hemmeter vd., 1996) düşünüldüğünde kullanılan tepki isteme + model olma tekniğinin az olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları model olma tekniğinin kullanılan tüm teknikler içindeki payının %7.06 ($n=274$) olduğu göz önüne alınırsa, tepki isteme model olma gibi sadece model olma tekniğini de az kullandıklarını söylemek mümkündür. Ancak tüm bunların yanında bulgular içerisinde göze çarpan verilerden biri bütün öğretmenlerin tüm teknikler içerisinde en çok Tİ/doğrudan yönerge verme ve Tİ/soru sorma tekniklerini kullanmış olmalarıdır. Taşkın Eser (2007) otizmli çocuğa sahip bir annenin çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmek için çeşitli bağlamlarda kullandığı stratejileri belirlemek için yaptığı çalışmada, annenin kullandığı 12 sözel strateji (genişletme, ekleme, kendi kendine konuşma, paralel konuşma, model olma, ödüllendirme, onay verme, soru sorma, yanıt vermesini bekleme, seçim yapma, geri dönüt verme, yönerge verme) içinden en çok kullandığı tekniklerden birinin soru sorma (%13.55) stratejisi olduğunu bulmuştur. Mevcut çalışmada öğretmenlerin en çok tercih ettiği tekniklerden birinin Tİ/soru sorma ($n=906$, %23.37) olması alanyazındaki bu bulguyu destekler niteliktedir. Her iki çalışmanın da bu bulguları, yetişkinlerin özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde soru sorma tekniğini otomatik ve doğal olarak kullandıklarını düşündürmektedir. Kullanılan tepki isteme + model olma, model olma ve Tİ/doğrudan yönerge verme ve Tİ/soru sorma tekniklerinin sıklıkları kıyaslandığında on dakikalık etkileşimin çoğunlukla öğrenciden tepki istemekle geçtiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin kullandığı tepki isteme tekniğinin dört alt tekniği kendi içinde ele alınacak olursa; Tİ/doğrudan yönerge verme tekniğinin kullanılan tüm tekniklerin toplam sıklığı (3876) içindeki payı %37.10 ($n=1438$) ve Tİ/Soru sorma tekniğinin payı %23.37 ($n=906$) iken; Tİ/seçenek sunma tekniğinin, payı % 0.23 ($n=9$) ve Tİ/eksiltile cümle tekniğinin payı % 0.12 ($n=5$) 'dir. Türkiye'de yetişkin-çocuk etkileşimini konu alan çalışmalarda yetişkinlerin mevcut çalışma verilerine paralel olarak en çok soru sorma tekniğini (Baykal, 2011; Maviş, 2004; Diken ve Diken, 2008) en az cümle tamamlama (eksiltile cümle kullanma) tekniğini kullandıkları gözlenmiştir (Baykal, 2011). Türkiye' de

yetişkinlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde doğrudan yönerge verme ve soru sorma tekniklerini çok sık kullanmalarının kültürün bir parçası olduğu düşünülebilir. Türk kültüründe yetişkinler çocuklara karşı kontrolcü bir tutuma sahiptir (Cüceloğlu, 2008). Bu sebeple mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların dil gelişimini destekleyecek diğer teknikleri kullanmak yerine çocukları daha kolay kontrol edecekleri teknikleri tercih ettikleri düşünülmektedir. Kültürün yanı sıra öğretmenlerin, Leadholm ve Miller (1993, aktaran Acarlar, 2002) tarafından etkileşim kalitesini arttırmak için tavsiye edilen, çocuğa zaman vermek, sabırlı olup konuşması için çocuğu zorlamamak, etkinlik değiştirmek için çocuğu acele ettirmemek, sürekli soru sormaktan kaçınmak, çocuğa arkadaşça yaklaşım sınavdaymış gibi hissettirmemek gibi öğretmenlik becerilerinin de sınırlı oldukları düşünülmektedir.

Alanyazından edinilen bilgiler doğrultusunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin şekil verme, genişletme, ekleme, tepki isteme + model olma, dilsel haritalama, Tİ/seçenek sunma, Tİ/eksiltile cümle kullanma tekniklerini az kullanmalarından genel olarak şu sonuçlar çıkarılabilir;

- Öğretmenler kültürün bir parçası olarak etkileşimde daha çok kontrol edici olmayı tercih etmektedirler (Öğretmenlerin çoğunun etkileşim ortamı olarak masa başını tercih etmeleri bu düşüncüyü desteklemektedir)
- Etkileşimi arttıracak, dil girdisi sağlayacak fırsatlar oluşturmak için çevresel düzenlemeler konusunda sınırlılık göstermektedirler
- Etkileşim sırasında dil girdisi sağlanabilecek kendiliğinden oluşan fırsatları fark etmede sınırlılık göstermektedirler
- Öğrencilerin liderliğini izleyerek, ortak dikkati arttırmada sınırlılık göstermektedirler
- Öğrencilerin ifade edici dil performansları sınırlı olduğunda dil girdisi sağlamak konusunda düşük motivasyonlu olabilmektedirler

Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında dil ve iletişimi destekleyecek, etkililiği ispatlanmış teknikleri çok az kullandıklarını, dolayısıyla öğretmenlerin desteğe ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Konu ile ilgili yurtdışı alanyazında yetişkinlere, tekniklerin kullanımının öğretildiği çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Kaiser vd., 2000; Kaiser vd., 1993; McCathren, 2009). Bunun yanı sıra araştırmacılar öğretmenlere doğrudan bilgi vermek yerine, koçluk/danışmanlık gibi uygulamalarla hizmet sırasında geri bildirim vermenin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini

olumlu yönde etkilediğini ve performanslarını arttırdığını belirtmektedirler (Arco, 2008; Philips, 1998; Van Oorsouw vd., 2009). Ülkemizde yapılan bazı koçluk/danışmanlık çalışmalarının sonuçları da alanyazındaki bu bilgiyi desteklemektedir (Arslan Armutcu, 2017; Sucuoğlu vd., 2014; Işık, 2002; Kurt, 2015; Toğram, 2004; Vuran vd., 2003; Vuran ve Olcay, 2012). Buradan hareketle öğretmenlere yönelik öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini destekleyecek teknikleri konu alan öğretmen eğitim programlarının geliştirilebileceğini ve bu programların konu alanı uzmanları tarafından hizmet başındaki öğretmenlere koçluk / danışmanlık gibi çalışmalarla sunulabileceğini söylemek mümkündür

5.1.2. Çocuk Davranışlarına İlişkin Tartışma: 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşimleri sırasında kullandıkları iletişim işlevlerine ve iletişim araçlarına yönelik bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların kullandıkları iletişim işlevleri ve iletişim araçları Bölüm 4’de sunulmuştur (Grafik 11- Grafik 12, Grafik 13, Grafik 14, Grafik 15, Grafik 16, Grafik 17, Grafik 18, Grafik 19, Grafik 20, Grafik 21, Grafik 22, Grafik 23). Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde çocukların kullandıkları iletişim işlevleri ve iletişim araçlarının farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. 20 katılımcı öğrenci toplamda 200 dakikalık etkileşim sırasında çalışmaya konu olan 13 iletişim işlevini altı farklı iletişim aracıyla toplamda 3778 defa kullanmışlardır.

5.1.2.1. İletişim İşlevlerine İlişkin Tartışma: Bulguların bütününe bakıldığında özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinde kullandıkları iletişim işlevlerini kullanılan tüm işlevlerin toplam sıklığı (3778) içindeki kullanım payına göre en çok olandan en az olana doğru şu şekilde sıralamak mümkündür; bilgi verme (% 25.67 $n=970$), hizmet verme (% 23.45 $n=886$), nesne isteme (% 14.31 $n=541$), bilgi isteme (% 14.02 $n=530$), hizmet isteme (% 5.90 $n=223$), nesne reddetme (% 5.71 $n=216$), alıştırma yapma (% 3.86 $n=146$), hizmet reddetme (% 3.25 $n=123$), yaratıcı olma (% 1.72 $n=65$), bilgi reddetme (% 0.89 $n=34$), nesne verme (% 0.84 $n=32$), yorum yapma (% 0.23 $n=9$), selamlama-vedalaşma (0.07 $n=3$).

Alanyazında özel gereksinimli çocukların kullandıkları iletişim işlevlerinin incelendiği çalışmalarda çocukların hizmet verme (yönerge takip), nesne isteme, bilgi verme işlevlerini sıkça tercih ettiği görülmektedir (Babacan, 2018; Kazan, 2016). Mevcut araştırmada özel gereksinimli çocukların en çok tercih ettikleri işlevlerin bilgi verme, hizmet verme ve nesne isteme olması alanyazındaki bu bulgu ile örtüşmektedir. Alanyazındaki bu

ortak veriye bakıldığında yetişkinlerin etkileşim sırasındaki daha çok yönlendirici ve kontrol edici davranışlarının çocuklar üzerinde hizmet verme, bilgi verme gibi işlevleri ortaya çıkardığını söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmada yetişkinlerin kullandıkları dil ve iletişim becerilerini destekleyecek teknikler ile çocukların kullandıkları iletişim işlevleri birlikte incelendiğinde, çocukların en çok kullandıkları iletişim işlevlerinin bilgi verme ve hizmet verme olmasının yetişkinlerin en çok kullandıkları tekniklerin soru sorma ve doğrudan yönerge verme olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar en az tercih edilen işlev açısından incelendiğinde farklılıklar görülmektedir. Kazan (2016)'ın çalışmasında en az tercih edilen işlev yaratıcılık iken Babacan (2018) 'ın çalışmasında yorum yapmadır. Mevcut çalışma verileri incelendiğinde en az tercih edilen işlevin selamlama-vedalaşma olduğu görülmektedir. Alanyazındaki bu farkın araştırmacıların farklı sınıflamaları benimsemeleri ve etkileşim sırasında yetişkinlerin farklı işlevleri ortaya çıkaracak farklı fırsatlar sunmaları olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmada en az tercih edilen selamlama-vedalaşma işlevi, OSB olan üç çocuktan ikisi tarafından toplamda sadece üç kere kullanılmıştır. OSB olan çocukların sosyal etkileşim alanında yaşadıkları güçlükler, OSB'nin tanı ölçütlerinden biri olarak bilinen bir gerçektir (APA, 2013). DSM-5'te çerçevesi çizilen bu güçlük sebebiyle çocuklar sosyal ilişki geliştirme ve sürdürmede, sözel olmayan sosyal duygusal iletişim davranışlarında sınırlılıklar yaşayabilmektedirler. Yaşadıkları bu sınırlılıklara rağmen sadece OSB olan çocukların selamlama-vedalaşma işlevini kullanmış olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Araştırmaya katılan ve OSB olan çocukların ve etkileşimde bulundukları öğretmenlerinin demografik bilgileri, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle karşılaştırıldığında bu bulguya sebep olabilecek herhangi bir farklılıktan bahsetmek mümkün değildir.

Mevcut araştırma verilerine bakıldığında çocukların reddetmeye yönelik işlevleri, istemeye ve vermeye yönelik işlevlerden daha az kullandıkları görülmektedir. Dore (1974) ile Coggins ve Carpenter (1981) de benzer şekilde çalışmalarında çocukların reddetmeye yönelik işlevleri az kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu durumun gerekçesi olarak yetişkinlerin etkileşim sırasında çocuklarda reddetmeye yönelik işlevleri ortaya çıkaracak durumları oluşturmamaları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte mevcut araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerden çoklu yetersizlik tanısı almış olanların bilgi reddetme ve yorum yapma işlevlerini hiç kullanmadıkları gözlenmiştir. Bu durumların gerekçesi olarak yine

etkileşimin bu işlevlerin az kullanılmasına ya da hiç kullanılmamasına sebep olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazındaki çalışmalar çocukların kullandıkları iletişim işlevlerinin yetersizliklerinin olup olmamasına ve var olan yetersizliklerin de türüne göre değiştiğini göstermektedir (Schuler vd.,1989). Yapılan çalışmalar sonucu DS olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre istemeye yönelik ve ortak dikkate yönelik işlevleri daha az kullandıkları (Mundy vd.,1988; Mundy vd., 1995), OSB olan çocukların da ZY olan çocuklara göre sosyal etkileşim ve ortak dikkate yönelik işlevleri daha az kullandıkları (Mundy vd., 1990) görülmektedir. Ancak mevcut araştırma verileri incelendiğinde böyle bir değişiklikten söz etmek mümkün değildir. Verilerin tek oturumda elde edilmesinden kaynaklı sınırlı gözlemler böyle bir farkın ortaya çıkması için gerekli fırsatı sunmamış olabilir.

5.1.2.2. İletişim Araçlarına İlişkin Tartışma: Bulguların bütününe bakıldığında özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinde kullandıkları iletişim araçlarını kullanılan tüm araçların toplam sıklığı (3778) içindeki kullanım payına göre en çok olandan en az olana doğru şu şekilde sıralamak mümkündür; jest (% 48.22 $n=1822$), ses (% 20.46 $n=773$), kelime (% 15.21 $n=575$), bakış (% 11.77 $n=445$), cümle (% 4.31 $n=163$), istenmeyen davranış (% 0 $n=0$).

Mevcut araştırmanın verilerine bakıldığında çocukların jest, ses, bakış gibi sözel olmayan iletişim araçlarını çok sık tercih ederken kelime ve cümle gibi sözel iletişim araçlarını çok daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklarla etkileşim içinde olan öğretmenlerin, çocukları sözel dili kullanmak için teşvik etmedikleri, sözel olmayan iletişim araçlarındaki niyeti anlayıp dilsel olarak haritalamadıkları ve bununla birlikte sözel iletişim araçlarını genişletmekte yetersiz kaldıkları yukarıda tartışıldığı üzere bilinmektedir. Bu sebeple çocukların jest, ses, bakış gibi sözel olmayan iletişim araçlarını sık tercih ettikleri bununla birlikte öğretmenler tarafından kabul edilen sözel olmayan iletişim araçları sebebiyle sözel iletişim araçlarını kullanmaya ihtiyaç duymadıkları düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında belirtildiği üzere çocuklar sözcüklerle iletişimsel işlevlerini belirtmeye başladıkları dönemlerde bile çocukların jest ve mimiklerinin sözcüklerine eşlik ettikleri görülmektedir (Carpenter vd., 1983). Mevcut çalışmaya konu olan iletişim araçları içerisinde en çok jest aracının kullanılmasında öğretmen davranışlarının yanı sıra çocuklardaki bu özelliğin de payı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubuna seçilecek olan özel gereksinimli çocuk katılımcılar için belirlenen ölçütlerden biri de çocukların söz döneminde (taklide dayalı olmayan en az 5 kelime üretebilir) olmaları idi. Çocukların söz döneminde olmalarına rağmen sözel iletişim araçlarını çok az tercih etmiş olmaları onlara sunulan dilsel çevrenin önemini göz önüne sermiştir. Çocukların dili kullanmayı içinde bulundukları sosyal bağlam ve yetişkinlerle kurdukları etkileşimler sayesinde öğrendikleri (McLean ve Snyder-McLean, 1999; Schirmer, 2001) düşünüldüğünde çocuğa sunulan dilsel çevrenin niteliğinin, çocuklardaki dil gelişimi için en önemli unsurlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla yukarda tartışıldığı üzere özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin konu alanları uzmanlar tarafından desteklenmesi son derece önem arz etmektedir.

Alanyazındaki araştırmacılar çocukların ağlamak, kendine vurmak, bağırarak, nesneleri fırlatmak vb. gibi istenmeyen davranışlarının çeşitli işlevlere yönelik sergilendiğini belirtmektedirler (Donnellan vd., 1984; Schuler vd., 1989). Mevcut araştırma verileri incelendiğinde istenmeyen davranışın hiçbir yetersizlik grubu tarafından hiçbir işleve yönelik kullanılmaması alanyazındaki bu bulguyu desteklememekle beraber sevindirici bir bulgu olmuştur.

Çalışmanın dikkat çeken verilerinden biri de kelime aracının en çok bilgi verme işlevi için kullanılması olmuştur. Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimleri sırasında en çok kullandıkları tekniklerden birinin soru sorma olması bilgi verme işlevi için çokça fırsat oluşturmuştur. Bu sebeple öğrencilerin kelime aracını en çok bilgi verme işlevli kullandıkları düşünülmektedir.

Son olarak özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren yaşlılarının ve farklı yetersizlik gruplarının kendi içinde karşılaştırıldığı çalışmalar kullanılan iletişim araçları açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir (Rescorla ve Merrin, 1998; Wetherby vd., 1989). Örneğin OSB olan çocukların diğer yetersizlik türlerindeki akranlarına kıyasla daha sınırlı iletişim araçlarını daha sınırlı iletişim işlevine yönelik kullandığı bulunmuştur (Schuler vd., 1989). Mevcut çalışma verileri bu açıdan incelendiğinde özel gereksinimli çocukların kullandıkları iletişim araçları arasında değişkenlik gösterdiğine dair herhangi bir bulguya rastlanmamaktadır. Verilerin tek oturumda elde edilmesinden kaynaklı sınırlı gözlemler böyle bir farkın ortaya çıkması için gerekli fırsatı sunmamış olabilir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklarla etkileşimlerinde kullandıkları dil ve iletişim becerileri destekleyici teknikler ve çocukların kullandıkları iletişim işlevleri ile iletişim araçları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya konu olan dil ve iletişim becerilerini destekleyici tekniklerin hepsinin kullanıldığı ancak katılımcı öğretmenler tarafından kullanılma sıklıklarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmaya konu olan iletişim işlevlerinin hepsinin, iletişim araçlarından da istenmeyen davranış dışındaki araçların hepsinin kullanıldığı ancak katılımcı çocuklar tarafından kullanılma sıklıklarının farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin etkileşim sırasında en çok kullandıkları tekniğin doğrudan yönerge verme, en az kullandıkları tekniğin ekleme olduğu; katılımcı çocukların en çok kullandıkları iletişim işlevinin bilgi verme, en az kullandıkları iletişim işlevinin selamlama-vedalaşma olduğu ve yine katılımcı çocukların en çok kullandıkları iletişim aracının jest, en az kullandıkları iletişim aracının cümle, hiç kullanmadıkları iletişim aracının istenmeyen davranış olduğu bulgulanmıştır. Hem öğretmenlerin kullandığı tekniklerin hem çocukların kullandığı işlev ve araçların sıklıklarına bakıldığında dengesiz bir dağılım olduğu göze çarpmaktadır. Özel gereksinimli çocukların verileri ile öğretmenlerin verileri birlikte incelendiğinde her iki grubun davranışlarının da birbirinden etkilendiği görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin hem çocuklardaki sözel dili desteklemek için kullanabilecekleri teknikler konusunda hem de etkileşimde kaliteyi arttıracak çevresel düzenlemeler konusunda desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.3.Öneriler

Bu araştırmada özel gereksinimli çocuklar ile bireysel ders öğretmenlerinin etkileşimlerinin incelenmesi sonucunda şu öneriler sunulabilir;

5.3.1 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada veriler 20 dakikalık tek bir oturumdan elde edilmiştir. Planlanacak boylamsal bir araştırma ile her bir öğretmen-çocuk çiftinden belli aralıklarla veri toplanıp öğretmenlerdeki teknik kullanımının yanı sıra çocuklardaki işlev ve araç kullanımının çeşitlilik ve sıklık açısından değişimi incelenebilir.
- Bu araştırma Türkiye'nin bir ilindeki 20 öğretmen ve 20 çocuk katılımcı ile sınırlıdır. Benzer bir araştırma daha kapsamlı örneklem grubuna yönelik olarak planlanabilir.

- Bu araştırmada 30-72 ay arasında olan ve OSB, ZY, DS, ÇY olmak üzere dört yetersizlik grubu incelenmiştir. Aynı yaş grubunda tipik gelişim gösteren çocuklardan da veriler toplanarak benzerlikler ve farklılıklar incelenebilir.
- Bu araştırmada söz dönemindeki özel gereksinimli çocuklar ve bireysel ders öğretmenlerinin etkileşimi incelenmiştir. Benzer çalışma yine söz dönemi özel gereksinimli çocuklar ile ebeveynlerinin etkileşimi şeklinde de planlanabilir.
- Bu araştırmaya konu olan ve öğretmenler tarafından kullanılan dil ve iletişim becerilerini destekleyecek tekniklerin öğretmenlere öğretiminin yapıldığı etkililik çalışması planlanabilir.

5.3.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Hizmet başında olan ve özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler için alan uzmanları tarafından dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye destek olacak teknik ve yöntemleri içeren koçluk/danışmanlık programları geliştirilip hizmet içi programlarla sunulabilir.
- Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri, bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili bilgi ve uygulama düzeylerinin arttırılması sağlanabilir.
- Öğretmenlere işlevsel amaç belirleme, çocuklara işlevsel iletişim becerilerini edindirme süreçlerinde aileler ile iş birliği yaparak paralellik sağlamaları tavsiye edilebilir.
- Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde dil ve iletişim becerilerine yönelik okutulan derslerin içeriği uygulamaya dönük olacak şekilde zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Abbeduto, L. Warren, S., F. & Conners, F., A. (2007). Language development in down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 247-261.
- Acarlar, F. (1997). Çocuklarda dil bozuklukları. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 7879.
- Acarlar, F. (2006). Baş makale: down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Özel Eğitim Dergisi*. 7(1), 1-13.
- Acarlar, F. (2006). Baş makale: down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Özel Eğitim Dergisi*. 7(1), 1-13.
- Acarlar, F. Ve Diken, Ö. (Ed.). (2019). *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’ den alınmıştır.
- Alpert, C. L. ve Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16:31.
- Als, H. (1977, Spring). The newborn communicates. *Journal of Communication*, 66-73.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Acredolo, L. ve Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59 (2), 450-466.
- Aram, D. M. (1997). Hyperlexia: reading without meaning in young children. *Topics in Language Disorders*. 17 (3), 1-13.
- Arco, L. (2008). Feedback for improving staff training and performance in behavioral treatment programs. *Behavioral Interventions*, 23, 39-64.
- Argyle, M. ve Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. New York: Cambridge University Press.
- Arslan Armutcu, O. (2017). *Bit-koç öğretmen eğitim programının öğretmenlerin söz öncesi dönem milieu öğretim yöntemini uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı*

iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> ‘den alınmıştır.

Aydoğan, Y., ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Mili Eğitim Dergisi*, 159.

Babacan, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim işlevlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> ‘den alınmıştır.

Babcock, B. (2020). Using a progressive time delay to increase mands in a child with autism. *Honors Theses*. 3228. https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/3228

Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L. ve Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(2), 129-142.

Baker, N. D., ve Nelson, K. E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language*, 5(13), 3–21. <https://doi.org/10.1177/014272378400501301>

Baker, N. D., Pemberton, E. F., ve Nelson, K. E. (1985). Facilitating young children’s language development through stories: reading and recasting. *Paper presented at the Tenth Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, MA*.

Bakkalođu, H. Ve Sucuođu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*. 2 (04).

Baldwin, D. A.(1995).Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore ve P. J. Dunham (Eds.). *Joint Attention: Its origins and the role in development* (ss, 131-158). New York, NY: Psycholog Press.

Braddock, B. A., Pickett, C., Ezzelgot, J., Sheth, S., Korte-Stroff, E., Loncke, F. ve Bock, L. (2013). Potential communicative acts in children with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 260–271.

Barnard, E. K. ve Kelly F. J. (1992). Assessment of parent-child interaction. J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (s. 278-302). USA: Cambridge University Press.

- Baron-Cohen, S., Baldwin, D. A. ve Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development*, 68, 48-57.
- Bates, E. (1976). Language and context the acquisition of pragmatics. *New York: Academic Press*.
- Bates, E. (1979). The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. *New York: Academic Press*.
- Bates, E., Camaioni, L. ve Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205–226.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. *İstanbul: Morpa Yayıncılık*.
- Baykal, G. (2011). *Dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların annelerinin çocuğa yöneltilmiş dil kullanım özelliklerinin incelenmesi*. [yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>' den alınmıştır.
- Baykoç Dönmez, N., ve Arı, M. (1987). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 2.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *J Speech Lang Hear Res.*, 44(1), 179-191.
- Bigelow, A. E. (1998). Infants'sensitivity to familiar imperfect contingencies in social interaction. *Infant Behavior & Development*, 21(1), 149-162.
- Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15, 259-275.
- Bilir, Ş., Köni, N.ve Metin, N. (1992). 3-6 yaş 7-12 yaş üstündeki orta derece zihinsel özürlülerin ifade edici dil gelişim düzeylerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 22-30.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. Ve Catasile C. (2016). CATALISE: A multinational multidisciplinary Delphi consensus study. *Identifying Language Impairments in Children. PLoS One*, 11, e0158753.

- Bloom, L. (1993). The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression. *New York: Cambridge University Press.*
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. *New York: John Wiley ve Sons.*
- Bloom, L. (1998). Language development and emotional expression. *Pediatrics*, 102, 1272-1277.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M. ve Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189–223.
- Bosco, F. M., Angeleri, R., Colle, L., Sacco, K., ve Bara, B. G. (2013). Communicative abilities in children: An assessment through different phenomena and expressive means. *Journal of Child Language*, 40(04), 741–778.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development, Cambridge, MA, USA.: Harvard University Press.
- Brown, D.P. (1988). A classroom based - model of language intervention for preschool language-impaired children. *Principles And Procedures Annals Of Dyslexia*, 38. 193-207.
- Bruner, J. (1973), Organization of early skill action. *Child Development* 44:1-11
- Bruner, J.S. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*. 1, 155–178.
- Bucciarelli, M., Colle, L. ve Bara, B. G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics*, 35(2), 207–241.
- Camarata, S. (1996). On the importance of integrating naturalistic language, social intervention, and speech-intelligibility training. In L. Koegel, R. Koegel, ve G. Dunlap (Eds.). *Positive behavior support* (pp. 333–351). Baltimore, MD: Brookes.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E. ve Camarata, M. N. (1994). Comparison of conversational recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, Volume 37, 1414-1423.

- Capone, N.C. ve McGregor, K. K. (2004). Gesture Development. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 173.
- Capone, N.C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. B.B. Schulman and N.C. Capone (Eds.), In *Language Development Foundations, Processes and Clinical Applications* (s. 1-33). Sudbury, Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.
- Cardosa-Martins, C., Mervis, C. B. & Mervis, C. A. (1985). Early vocabulary acquisition by children with down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 90,177–184.
- Carpenter, R., Mastergeorge, A. ve Coggins, T. (1983). The Acquisition of Communicative Intentions in Infants Eight to Eighteen Months of Age. *Language and Speech*, 26, 101-116.
- Ceber, H. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’ den alınmıştır.
- Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Chapman, R.S. (1997). Language development in children and adolescents with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 307-312.
- Chapman, R. S. (1999). Language development in children and adolescents with Down syndrome. In J. F. Miller, M. Leddy & L. A. Leavitt (Eds). *Improving the Communication of People with Down Syndrome* (Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.), 41–60.
- Chapman, K. L. ve Hardin, M. A. (1991). Language input of mothers interacting with their young children with cleft lip and palate. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 28(1), 78–86.
- Chapman, R.S., Schwartz, S.E. ve Kay-Raining Bird, E. (1991). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1106-1120.
- Chapman, R. S., Seung, H.-K., Schwartz, S. E., & Kay- Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 861–873.

- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philos Trans R Soc Lond Ser B Biol Sci.* 358(1430):315–24.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A. ve Carpenter, M. H. (1999). Naturalistik teaching strategies (nats) to teach speech to children with autism: historic al perspective, development and current practice. *The California School Psychologist*, 4.
- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H. ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Chen, Y-S. (2008). *The nature of teacher-student interactions during communication internevntion for young children with developmental disabilities including severe/multiple developmental disabilities*. (Doktora Tezi). The University of Texas, Presented to the Faculty of the Graduate School, Austin.
- Chen, D., Klein, D. ve Haney, M. (2007). Promoting interactions with infants who have complex multiple disabilities: Development and field-testing of the PLAI curriculum; infants and young children: An Interdisciplinary. *Journal of Special Care Practices*, 20 (2), 149-162.
- Coggins, T. ve Carpenter, R. (1981). The communicative intention inventory: A system for observing and coding chil- dren's early intentional communication. *Applied Psycholin- guistics*, 2, 235-251.
- Cole, K. N., Dale, P. S., ve Milis, P. E. (1991). Individual differences in language delayed children's responses to direct and interactive preschool instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 99-124.
- Cole, E.B. (1992). Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Cole, E.B. (1992). Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf. Deaf.
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 62-274.
- Corkum, V., Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Dev Psychol.* 34(1):28–38

- Crais, E., Douglas, D.D. ve Campbell, C. C. (2004). The Intersection of the Development of Gestures and Intentionality. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(3), 678.
- Cross, T. G. (1978). Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children. In N. Waterson & C. Snow, *The development of communication* (New York: Wiley), 199-216.
- Cunningham, C. E., Reuler, E., Blackwell, J. ve Deck, J. (1981). Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. *Child Development*, 52, 62-70.
- Curtis, S., Prutting, C.A. ve Lowell, E.L. (1979). Pragmatic and semantic development in young children with impaired hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 22, 534-552.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü*. Remzi Kitabevi. İstanbul
- Çelik Şahin, A. ve Özmen, E. R. (2021). Paylaşımlı kitap okuma sırasında tipik gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 38-52.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan D. (2006). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. Erişim Adresi: www.ooegm.meb.gov.tr (Erişim tarihi: 21.03.2020).
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271.
- Day, P.S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19, 367-385.
- Diken, İ. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 297-309.
- Diken, İ.H ve Diken, Ö. (2008). Turkish mothers' verbal interaction practices and selfefficacy beliefs regarding their children with expressive language delays. *International Journal of Special education*, 23(3), 110-117

- Dobert, L.M. (1984). Ethnografik research: Theory and societies. *New York, N.Y: Prager Publisher.*
- Dodd, B., ve Thompson, L. (2001). Speech disorder in children with down's syndrome. *J Intellect Disabil Res.*, 45(4), 308-316.
- Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö., Töret, G., Özkubat, U. ve Ceyhun Duman, A. T. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi.* 17(1), 79-94.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). Children's unspoken language. *Jessica Kingsley Publishers, London*
- Donnellan, A. M., Mirenda, P. L., Mesaros, R. A., ve Fassbender, L. L. (1984). Analyzing the Communicative Functions of Aberrant Behavior. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9(3), 201–212.
- Dore J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (4), 343-351
- Dönmez, B.,N. (2000). *Okulöncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri.* İstanbul: YA-PA Yayıncılık
- Dönmez, B.,N. Ve Arı, M. (1987). The language acquisition of turkish children aged 12-30 months. *Child Development and Education*, 2
- Duchan, F.S. (1988). Assessing communication of hearing-impaired children: Influences from pragmatics. R.R. Kretschmer, ve L.W. Kretschmer (Eds.), In Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom (s. 1941). Iowa: University of Northern Iowa
- Dunn Davison, M., Qi, C. H., ve Kaiser, A. P. (2020). Enhanced Milieu Teaching Strategies for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Young Exceptional Children*, 109625062092833.
- Eadie P., Fey, M., Douglas, J. (2002). Profiles of grammatical morphology and sentence imitation in children with specific language impairment and Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45: 720-732.

- Efimova, O. V. ve Shadrina L. G. (2020). Teaching cohorent descriptive speech to children of senior preschool age with speech underdevelopment problems. *The Education and Science Journal*. Vol. 22, № 4. 2020.
- Ege, P. (2006). Baş makale: farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Eigsti, I., M., Marchena, A. B., Schuh, J. M., ve Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: a developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erişim Adresi : <https://www.earlyinterventionpa.com/descriptive-language/> (Erişim Tarihi: 19.04.2021).
- Eysenbach, G. ve Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Fagot, B. I., Hagan, R., Leinbach, M. D. ve Kronsberg, S. (1985). Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56(6), 1499.
- Fazio, B. B., Johnston, J. R. & Brandl, L. (1993). Relation between mental age and vocabulary development Among Children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 541–546.
- Fey, M., Cleave, P., Long, S. ve Hughes, D. (1993). Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 141-157.
- Fey, M. E., Krulik, T. E., Loeb, D. F., ve Proctor-Williams, K. (1999). Sentence Recast Use by Parents of Children With Typical Language and Children With Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 273.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook Jr, E. H., Dawson, G., Gordon, B., Minshew, N. J. Prizant, B.,M., Rapin, İ., Rogers, S.,J., Stone, W., L., Teplin, S., Tuncman,

- R., F. ve Volkmar, F.,R. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(6), 439-484.
- Franco, F. & Wishart, J. (1995). Use of pointing and other gestures by young children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 160–182.
- Frey, J. R., Kaiser, A. P. ve Scherer, N. J. (2017). The influences of child intelligibility and rate on caregiver responses to toddlers with and without cleft palate. *The Cleft Palate-Craniofacial Journal*, 55(2), 276–286.
- Gleason, J.B. (2005). The development of language: An overview and a preview. J.B. Gleason (Ed.), *In The Development of Language* (s. 1-39). Boston: Pearson.
- Gooden, C. ve Kearns, J. (2013). The importance of communication skills in young children. HDI Research Brief, Summer
- https://www.hdi.uky.edu/wp-content/uploads/2015/03/ResearchBrief_Summer2013.pdf (Erişim tarihi: 30.04.2021).
- Greenwald, C. ve Leonard, L. (1979). Communicative and sensorimotor development of Down's syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 296-303.
- Gros-Louis, J. ve Wu, Z. (2012). Twelve-month-olds' vocal production during pointing in naturalistic interactions: Sensitivity to parents' attention and responses. *Infant Behavior & Development*, 35, 773–778.
- Gülay, A.(2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler*. (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> ‘den alınmıştır.
- Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerisi sınırlı olan zihin engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. *Education and Sciance*. Vol. 30, No 138 (18-27)
- Güzel-Özmen, R. ve Yakın, M. (2010). Aile eğitiminin ailelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 21-39

- Haebig, E., McDuffie, A. ve Ellis Weismer, S. (2013). Brief report: parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2218–2227.
- Hains, S.M. J. ve Muir, D.W. (1996). Effects of Stimulus Contingency in Infant-Adult Interactions. *Infant Behavior and Development*, 19, 49-61.
- Halle, J. W. (1982). Teaching functional language to the handicapped: an integrative model of natural environment teaching techniques. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 7(4), 29–37.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Harding, C.G. ve Golinkoff, R.M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50(1), 33–40.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., ve Egan, M. W. (2017). *Human exceptionality: School, community, and family* (12th Ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Hart, B. M., ve Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109–120.
- Hemmeter, M. L., Ault, M. J., Collins, B. C., ve Meyer, S. (1996). The effects of teacher implemented language use and facilitate generalization in retarded children. *J. Behav. Anal.* 12: 431–440.
- Hester, P. P., Kaiser, A. P., Alpert, C. L. ve Whiteman, B. (1995). The generalized effects of training trainers to teach parents to implemented milieu teaching. *Journal of Early Intervention*, 30:1, 30-51.
- Hepting, N. H., ve Goldstein, H. (1996). What's Natural About Naturalistic Language Intervention? *Journal of Early Intervention*, 20(3), 249–264.
- Hetzroni, O. E. (2003). A positive behaviour support: A preliminary evaluation of a school-wide plan for implementing aac in a school for students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(3) 283-96.
- Hoff-Gmsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22, 1-13.

- Hsu, H.C. Fogel, A. ve Messinger, D.S. (2001). Infant non-distress vocalization during mother-infant face-to-face interaction: Factors associated with quantitative and qualitative differences. *Infant Behavior and Development*, 24(1), 107-128.
- Hutt, C. ve Ounsted, C. (1966). The biological significance of gaze aversion with particular reference to the syndrome of infantile autism. *Behavioral Science*, 11, 346-356.
- Işık, E. H. (2002). *Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini kazandırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerinin uygun olmayan davranışlarını azaltmalarında etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den> alınmıştır.
- Iverson, J. M., Capirci, O. ve Casell, M. C. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- Iverson, J. ve Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E. ve Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.
- Jones, E. A., Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 19:1
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den> alınmıştır.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B. ve Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education & Development*, 11(4), 423-446.
- Kaiser, A. P. ve Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 37(6), 1320.

- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M. ve Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Research and Practice For Persons with Severe Disabilities*, 18:188.
- Kamhi, A ve Johnston, J. (1982). Towards an understanding of retarded children's linguistic deficiencies. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 435-445.
- Kazan, E. (2016). *İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>' den alınmıştır.
- Keçeli-Kayısılı, B. (2006). *Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>' den alınmıştır.
- Keenan, E.O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1 (02), 163-183.
- Keller-Cohen, D. (1978). Context in child language. *Annual Review of Anthropology*, 7, 453-482.
- Kent, R. ve Bauer, H. (1985). Vocalizations of one-year-olds. *Journal of Child Language*, 12, 491-526.
- Kırcaali-İftar, G ve Tekin-İftar, E. (2009). *İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*, Akçamete, A. G. (ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, Ankara, Kök Yayıncılık, 527544.
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Klin, A. (1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: a possible characterization of the symptom of social withdrawal. *Journal of autism and developmental disorders*, 21(1), 29-42.
- Konrot, A. (2003). *İletişim yetersizliği olan çocuklar*. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 260-287). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kovarsky, D. ve Duchan, J. F. (1997). The interactional dimension of language therapy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 297-307.

- Krestchmer, R. ve Krestchmer, L. (1978). Language development and intervention with the hearing-impaired child. *Baltimore: University Park Pres*
- Kumin, L. (1994). Topics in down syndrome. communication skills in children with Down Syndrome. *A Guide for Parents. Bethesda, MD: Woodbine House. USA.*
- Kumin, L. (2012). Down sendromlu çocuklarda erken iletişim becerileri. (F. Sezer, Çev.) *İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi.*
- Kurt, M. (2015). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine fen ve teknoloji derslerinde sunulan davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin öğretim davranışları üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den> alınmıştır.
- Lahiri, U., Bekele, E., Dohrmann, E., Warren, Z. ve Sarkar, N. (2013). Design of a virtual reality based adaptive response technology for children with autism. *Neural Systems and Rehabilitation Engineering, IEEE Transactions on*, 21 (1), 55-64.
- Lee, K., Eskritt, M., Symons, L. A. ve Muir, D. (1998). Children's use of triadic eye gaze information for "mind reading." *Developmental Psychology*, 34, 525-539.
- Leekam, S., Baron-Cohen, S., Perrett, D., Milders, M. ve Brown, S. (1997). Eye-direction detection: A dissociation between geometric and joint attention skills in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 77-95.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M. Ve Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching apprpaches. *The Analysis of Verbal Behavior*. 22(1), 49-60.
<https://doi.org/10.1007/bf03393026>.
- Leifer, J. S., Lewis, M. (1984). Acquisition of conversational response skills by young Down syndrome and nonretarded young children. *American Journal on Mental Deficiency*, 88 (6), 610-618.
- Linder, T. W. (1993). Transdisciplinary playbased assessment: A functional approach to working with young children (rev. ed.). Baltimore: Brookes.
- Lord, C. (1995). Follow-up of two year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36(8), 1365–1382.
- Lovaas, O. I. (1981). Teaching developmentally disabled children. *Austin, TX: PROED.*

- Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic*, 31(2), 114–118.
- Lynch, M. P., Oller, D. K., Steffens, M. L., Levine, S. L., Basinger, D. L. ve Umbel, V. M. (1995). Development of speech-like vocalizations in infants with Down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 100, 68–86.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B. ve Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29, 112–132.
- Maviş, İ. (2004). *Türk anne babalarının çocuklarıyla etkileşim profili. Özel Eğitimden Yansımalar*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. 155-164; *Kök Yayıncılık, Ankara*.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-Implemented Prelinguistic Communication Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 21–29.
- McCathren, R. B. (2009). Case Study: Parent-Implemented Prelinguistic Milieu Teaching With a High Risk Dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 243–252.
- McDuffie, A. ve 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.
- McLean, J. ve Snyder-McLean, L. (1999). How children learn language. *San Diego: Singular Publishing*. (s.69-73).
- McLoughlin, J.A. ve Lewis, R.B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi*. (Filiz Gencer Çev). Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B. ve Daczewitz, M. E. (2014). Parent-implemented social-pragmatic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 95-110.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Education Review*. 48.
- Meirsschaut, M., Roeyers, H. ve Warreyn, P. (2011). The social interactive behaviour of young children with autism spectrum disorder and their mothers. *Autism*, 15(1), 43-64.
- Meyen, L. E., ve Skrtic, T. M. (1995). *Special education student disability an introduction traditional, emerging and alternative perspectives*. (4. Baskı). Colorado: Love Publishing Company

- Meyers-Denman, C., ve Plante, E. (2016). Dose schedule and enhanced conversational recast treatment for children with specific language impairment. *Language, Speech, Hearing Services in Schools*, 47, 334–346.
- Michalek, A. M. P., Raver, S. A., Richels, C., Murphy, K. A., ve Alshammari, R. (2019). Using focused recasting and auditory bombardment to teach child-specific morphosyntactical skills to preschoolers who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International*, 1–21.
- Miller, J. F. (1999). Profiles of Language Development in Children with Down Syndrome. In J. F. Miller, M. Leddy & L. A. Leavitt (Eds). *Improving the Communication of People with Down Syndrome* (Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.). 11–39.
- Miller, J. L. ve Lossia, A. K. (2013). Prelinguistic infants' communicative system: Role of caregiver social feedback. *First Language*, 33, 433–448.
- Miolo, G. Chapman, R. & Sindberg. H. (2005). Sentence comprehension in adolescents with down syndrome and typically developing children: role of sentence voice, visual context, and auditory-verbal short-term memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (1), 172-188.
- Moseley, M. J. (1990). Mother-child interaction with preschool language-delayed children: Structuring conversations. *Journal of Communication Disorders*, 23(3), 187–203.
- Mundy, P. (1995). Joint atteintion and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7, 63 – 82
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M. ve Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(1), 157-167.
- Mundy, P. Sigman, M. Ungerer, J. ve Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism-the contribution of nonverbal-communication measures. *J Child PsycholPsychiatry*. 27(5):657–69.
- Mundy, P., Sigman, M. ve 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. ve Yirmiya, N. (1988). Nonverbal communication skills in Down syndrome children. *Child Development*, 59(1), 235-249. doi:10.2307/1130406
- Murray, S.D., Creaghead, A.N., Courtney – Manning, P., Shear, K.P., Bean, J. ve Prendeville, A.J. (2008). The relationship between joint attention and language children with autism spectrum disorders . *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , 23, 5–14.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children’s syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13, 101-107.
- Nelson, K. E. (1980). Theories of the child’s acquisition of syntax: a look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother-child conversation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345
- Nelson, K. E., Camarata, S. M., Butkovsky, J. W. L. ve Camarata, M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, Volume 39, 850-859.
- Nelson, K. E., Carskaddon, G., ve Bonvillian, J. D. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44(3), 497. doi:10.2307/1128005
- Nomikou, I., Leonardi, G., Rohlfing, K. J., ve Rączaszek-Leonardi, J. (2016). Constructing Interaction: The Development of Gaze Dynamics. *Infant and Child Development*, 25(3), 277–295.
- Noonan, M. J. ve McCormick, L. (1993). Early intervention in natural environments: Methods and procedures. *Pacific Cove, CA: Brooks/Cole*.
- Norbury, C. F., Sparks, A. (2013). Difference or disorder? cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology*, 49(1) , 45.
- Oğuz, H. (2016). *Otizmli çocuğa sahip ailelerde anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşiminin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> ‘ den alınmıştır.
- Owens, R. (1984). Preschool language development. *Language Development, An Introduction*. Ohio

- Özbey, E. B. (2019). *36-78 aylık otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların OSB'den etkilenme, sosyal beceri ve problem davranış düzeyi ile annelerinin etkileşim davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'den alınmıştır.
- Özcan-Ereoğlu, A. (1998). *Down sendromlu çocuk anneleri ile normal gelişim gösteren çocuk annelerinin doğal ortamlarda günlük rutinlerde sözel iletişim amaçlarının betimlenmesi ve karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özgediz, S. (1979). *Çocuk gelişiminin temel ilkeleri*. Ankara: Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Paul, R. (1995). Language assesment and evaluation. *Infancy Through Adolesanc*. ST. Louis: Mosby Press.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention (Second edition)*. Missouri: Mosby.
- Paul, R. Baker, L. ve Cantwell, D.P. (1996). *Development of communication*. *Child and Adolescent Psychiatry*, M Lewis (Ed), USA, William ve Wilkins, s. 191-192.
- Paul, R. ve Norbury, C. F. (2001). *Language Disorders*. From Infancy Through Adolescence. –E-Book: Listening, Speaking, Reading, Writting and Communicating. Missouri: Mosby.
- ErişimAdresi: [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=maGQtryS8xcC&oi=fnd&pg=PR4&dq=%E2%80%A2+Paul,+R.+\(2001\).+Language+Disorders.+From+Infancy+Through+Adolescence\).+Missouri:+Mosby.&ots=YjnsxYaZNa&sig=N8kjFqlwJi3gzUCb25I0MNRUUnU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=maGQtryS8xcC&oi=fnd&pg=PR4&dq=%E2%80%A2+Paul,+R.+(2001).+Language+Disorders.+From+Infancy+Through+Adolescence).+Missouri:+Mosby.&ots=YjnsxYaZNa&sig=N8kjFqlwJi3gzUCb25I0MNRUUnU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) [Erişim Tarihi: 01.03.2020]
- Paavola, L., Kunnari, S., ve Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 727–735
- Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I., ve 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.
- Papoušek, M. ve Papoušek, H. (1989). Forms and functions of vocal matching in interactions between mothers and their precanonical infants. *First Langunge*, 9(6), 137-157.

- Pemberton, E. F., ve Watkins, R. V. (1987). Language facilitation through stories: recasting and modelling. *First Language*, 7(19), 79–89.
- Pence, K. ve Justice, L.M. (2008). Language development from theory to practice. *Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall*.
- Pierce, S., Bartolucci, G. (1977). A syntactic investigation of verbal autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7(2), 121-134.
- Pieterse, M., Trelor, R. Ve Cairnis, S. (2007). *Küçük adımlar: iletişim becerileri*. (1.Baskı). (Yıldız Uzun ve Gönül Kırcaali-İftar Çev). İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Plante, E., Ogilvie, T., Vance, R., Augilar, J., Dailey, N., Meyers, C. ve Burton, R. (2014). Variability in the language input to children enhances learning in a treatment context. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23, 530–545.
- Plapinger, D. ve Kretschmer, R. R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. *The Volta Review*, 93 (2), (s.75-87).
- Plumb, A. M. ve Wetherby, A. M. (2013). Vocalization development in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 56(2), 721. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0104\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0104))
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prizant, B. M. ve Duchan, J. F. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- Prizant, B.M. ve Wetherby, A.M. (1987). Communicative Intent: A Framework for Understanding Social-Communicative Behavior in Autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(4), 472–479.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M. ve Roberts. (1993). The checklist of communicative functions and means
- Prizant, B. M. ve Schuler. A. L. (1987). Facilitating communication: theoretical foundations. In: *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (ed. D. Cohen ve A. Donnellan). New York: Wiley
- Putten, A. V. D., Vlaskamp, C., Reynders, K. ve Nakken, H., (2005). Children with profound intellectual and multiple disabilities: the effects of functional movement activities; *Clinical Rehabilitation*, (19) 613-620
- Rapin, I., Dunn, M., A., Allen, D., A., Stevens, M.,C. Ve Fein, D. (2009). Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 34:1, 66-84, DOI: 10.1080/87565640802564648

- Ramondo, N. ve Milech, D. (1984). The nature and specificity of the language coding deficit in autistic children. *British Journal of Psychology*, 75(1), 95-103.
- Rescorla, L. ve Merrin, L. (1998). *Communicative intent in late-talking toddlers*. *Applied Psycholinguistics*, 19(03), 393. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010237>
- Rime, B. (1982). The elimination of visible behaviour from social interactions: Effects on verbal, nonverbal and interpersonal variables. *European Journal of Social Psychology*, 12, 113-129.
- Roberts, M. Y. ve Kaiser, A. P. (2012). Assessing the effects of a parent-implemented language intervention for children with language impairments using empirical benchmarks: A pilot study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(6), 1655.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 13, 26-35.
- Rogers-Warren, A., ve Warren, S. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. *Behavior Modification*. 4, 361-382.
- Roper, N. ve Dunst, C. J. (2003). Communication intervention in natural learning environments: Guidelines for practice. *Infants and Young Children*, 215-226.
- Rosenberg, S. ve Abbeduto, L. (1993). Language and communication in mental retardation. *Development, Processes and Intervention*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rosin, M. M., Swift, E., Bless, D. & Vetter, D. K. (1988). Communication profiles of adolescents with Down syndrome. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 12, 49–64.
- Roth, F.P. ve Spekman, N.J. (1984a). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11.
- Rowan, L., Leonard, L., Chapman, K., ve Weiss, A. (1983). Performative and presuppositional skills in language-disordered and normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 97-106.
- Sachs, J. (1997). Communication development in infancy. J.B. Gleason (Ed.), In *The development of language* (s. 40-69). Boston: Allyn and Bacon.
- Sameroff, A.J. ve Fiese, B.H., (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention, *handbook of early childhood intervention*, J.P. Shonkoff ve S.J. Meisels (Eds.) Cambridge University Press, New York, NY
- Scherer, N., ve Kaiser, A. P. (2010). Enhanced milieu teaching with phonological emphasis: Application for children with CLP in treatment of sound disorders in children. In A. Williams,

- S. McLeod, ve R. McCauley (Eds.), *Interventions for speech sound disorders in children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Schirmer, B.R. (2001). Psychological, social, and educational dimensions of deafness. *Boston: Allyn and Bacon*.
- Schuler, A. L. (1985). Selecting Augmentative Communication Systems on the Basis of Current Communicative Means and Functions. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 13(2), 99–116.
- Schuler, A., Peck, C., Willard, C., ve Theimer, K. (1989). Assessment of Communicative Means and Functions Through Interview: Assessing the Communicative Capabilities of Individuals with Limited Language. *Seminars in Speech and Language*, 10(01), 51–62.
- Schodorf, J. ve Edwards, H. (1983) Comparative analysis of parent-child interactions with language-disordered and linguistically normal children. *Journal of Communication Disorders*, 16, 71–83.
- Schwartz, R., Chapman, K., Terrell, B., Prelock, P. Ve Rowan, L. (1985). Facilitating word combination in language-impaired children through discourse structure. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 31-39.
- Scoville. R. (1984). Development of the intention to communicate: the eye of the beholder. In: *The Origins and Growth of Communication*, ed, L. Feagans. C'.Garvey & R. Golinko/T. Norwood. N.J.: Ablex Publishing.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22.
Erişim Adresi:
http://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_onesi.pdf
- Servi, C. (2014). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin dil edinimine ve desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den> alınmıştır
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeny, J. L., Klin, A., Cohen, D. J. ve Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with highfunctioning autism and asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Shumway, S. ve Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52(5), 1139.

- Siegel-Causey, E. ve Wetherby, A. M. (1993). Nonsymbolic communication. Instruction of students with severe disabilities. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 290-312). New York: Merrill/Macmillan.
- Sigafoos, J., Drasgow, E., Reichle, J., O'Reilly, M., Green, V. A. ve Tait, K. (2004). Tutorial. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(1), 31
- Sigafoos, J., Woodyatt, G., Deen, D., Tait, K., Tucker, M., RobertsPennell, D. ve Pittendreigh, N. (2000). Identifying potential communicative acts in children with developmental and physical disabilities. *Communication Disorders Quarterly* 21:77–86.
- Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American Scientist*. 45-4
- Smith, M.B., Ittenbach, R.F., Patton, J.R. (2002). *Mental retardation* (6.bs.). US: Prentice-Hall, Inc.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92.
- Snyder, L. (1978). Communicative and cognitive abilities and disabilities in the sensorimotor period. *MerriU-Palmer Quar- terly*, 24, 161-180.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara. Anı Yayınları*.
- Stafford, A., M. (2005). Choice making: a strategy for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 12-17.
- Stoel-Gammon, C. (2010). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, 38(01), 1–34.
- Stone, W. L., MacLean, W. E., Jr. Ve Hogan, K. L. (1995). Autism and mental retardation. In M. C. Roberts (Ed.), *Handbook of pediatric psychology* (2nd ed., pp. 655-675). New York: Guilford Press.
- Stone, W. L., Ousley, O. P., Yoder, P. J., Hogan, K. L. ve Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two and three year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 27:6, S677-696, 1997.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Bayraklı, H. ve Demir, Ş. (2014). *İnanılmaz yıllar öğretmen eğitimi programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri. Erişim Adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/72238>
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325–334.

- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., ve Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and down syndrome children. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 20(1), 1–21.
- Tannock, R. (1988). Mothers' directiveness in their interactions with their children with and without down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 93. 154- 165.
- Taşkın Eser, T. (2007). *Otistik çocuğa sahip bir annenin çocuğu sözcük dağarcığını geliştirmek için kullandığı stratejilerin betimlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den> alınmıştır.
- Tek, S., Mesite, L., Fein, D., ve Naigles, L. (2013). Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 75–89.
- Temel, Z.F., Bekir, H. ve Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thorup, E., Nyström, P., Gredebäck, G., Bölte, S., ve Falck-Ytter, T. (2016). Altered gaze following during live interaction in infants at risk for autism: an eye tracking study. *Molecular Autism*, 7(1).
- Toğram, B. (2004). *Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'den> alınmıştır.
- Toğram, B. ve Erbaş, D. (2010). The effectiveness of instruction on mand model – one of the milieu teaching techniques. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 198-215
- Tomasello, M. ve Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454.
- Tomasello, M. (1995) . Joint attention as social cognition . Joint attention : Its origins and role in development (pp. 131-158). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In:Bowerman ve S.C Levinson (Eds) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge University Press. Cambridge, UK: 132-158.
- Tomasello, M. ve Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M. ve Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.

- Topbaş, S. (1998). *Dil, anadili ve Türkçe öğretimi. Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587
- Erişim Adresi: <https://www.yumpu.com/en/document/read/53062676/turkce-ogretimi> [Erişim Tarihi: 05.09.2020].
- Topbaş, S. (2003). *İletişim, dil, konuşma: temel kavramlar. Çocukta dil ve kavram gelişimi* (s. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2015). *Dil ve kavram gelişimi*. (6.Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.
- Topbaş, S., Maviş, İ. ve Erbaş, D. (2002). Sözel iletişim geriliği gözlenen ve gözlenmeyen 0-3 yaş çocuklarının erken iletişim amaçlarının işlevsel-iletişim yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1334, Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 2*.
- Töret, G. (2010). *Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dilöncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’ den alınmıştır.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö. ve Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri [Opinions of parents of children with autism about their daily life characteristics, play interactions and communication styles]. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
- Töret, G., Özkubat, U. ve Özdemir, S. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 16(1) 1-22.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi. *Eskişehir: Eğitim Sağlık Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları*.
- Uyar, D. (2016). *Çocuklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’ den alınmıştır.
- Uzuner, Y. (2003a). *Pragmatik gelişim*. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* (s. 145-164). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Van Oorsouw, W M.W. J., Embregts, P. J. C. M., Bosman, A. M. T. ve Jahoda, A. (2009). Training staff serving clients with intellectual disabilities: A meta-analysis of aspects determining effectiveness. *Research in Developmental Disabilities*, 30(3), 503-511.

- Vicari S., Belluci S, Carlesimo G. A. (2005). Visual and spatial long-term memory: differential pattern of impairments in Williams and Down syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 305-311.
- Vigil, D. C., Hodges, J. ve Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 107–122.
- Vine, I. (1973). The role of facial-visual signalling in early social development. In M. Von Cranach ve I. Vine (Eds.), *Social communication and movement*. New York: Academic Press.
- Volden, J. (2004). Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder. *International Journal of Language and Communication Disorder*. 2, 171-189.
- Volden, J. ve Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 21, 109-130
- Vuran, S. ve Olcay Gül, S. (2012). Özel eğitim alanında görev yapan eğitimcilerin işbaşında eğitimi: Ayrık denemelerle öğretim formatında eşzamanlı ipucu stratejilerinin kullanımının öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (3) 2091-2110
- Vuran, S., Çolak, A. ve Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K. ve 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.
- Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Escalante, M. F., Finestack, L. H., Fey, M. E., ve Brady, N. C. (2006). Responsivity education/ Prelinguistic milieu teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp.47-75). Baltimore, MD: Brookes.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J. ve Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of mands and models on the Speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(1), 43-52.
- Watson, R. L. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 51-59.
- Weikart, D. P. (1966). Results of preschool intervention programs. *Paper Presented at the Symposium on the Education of Culturally Disadvantaged Children, University of Kansas*.

- Weiss, B., Weisz, J. R., & Bromfield, R. (1986). Performance of retarded and nonretarded persons on information-processing tasks: Further tests of the similar structure hypothesis. *Psychological Bulletin*, 100(2), 157–175.
- Weitzman E. ve Greenberg, J. (2002). Learning language and loving It: A guide to promoting children's social, language and literacy development in early childhood settings. 2nd ed. Toronto: The Hanen Centre. pp. 76-90.
- Wetherby, A. M. (1986). Ontogeny of communicative functions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 16, No. 3, 1986
- Wetherby, A.M. ve Prizant, B.M. (1993). Communication and symbolic behavior scales. manual – normed edition. *Applied Symbolix, Chicago*
- Wetherby, A.M., Cain, D.H., Yonclas, D.G. ve Walker, V.G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 240-252.
- Wetherby, A.M. ve Prizant, B. (2002). Communication and symbolic behavior scales developmental profile-first normed edition. *Baltimore, MD: Brookes.*
- Wetherby, A. ve Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- Wetherby, A.M., Yonclas, D.G. ve Bryan, A.A. (1989). Communicative Profiles of Preschool Children with Handicaps. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 148.
- Wilcox, M. J., Shannon, M. S. ve Bacon, C. K. (1992). Longer-term outcomes of prelinguistic intervention. *Paper presented at the meeting of the Division of Early Childhood, Washington, DC*
- Woods, J., Kashinath, S. ve Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 175–193.
- Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'den alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yoder, P. J., Hooshyar, N., Klee, T. ve Schaffer, M. (1996). Comparison of the types of child utterances mothers expand in children with language delays and with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(6), 557–567.

- Yoder, P. J. ve Feagans, L. (1988). Mothers' attributions of communication to prelinguistic behavior of developmentally delayed and mentally retarded infants. *American journal on Mental Retardation*, 93 (1), 36-43.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C., ve Fischer, R. (1993). Following the Child's Lead When Teaching Nouns to Preschoolers With Mental Retardation. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 36(1), 158.
- Yoder, P. J. ve Warren, S. F. (1993). Can developmentally delayed children's language development be enhanced through prelinguistic intervention? In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communications: Research foundations for intervention* (pp. 35-62). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Yoder P. J. ve Warren, S. F. (1999a). Maternal Responsivity Mediates the Relationship Between Prelinguistic Intentional Communication and Later Language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126–136.
- Yoder, P. J. ve Warren, S. F. (2001). 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(1), 224.
- Yoder, P. J. ve 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(1), 224.
- Yoder, P. J. ve Warren, S. F. (2002). Effects of Prelinguistic Milieu Teaching and Parent Responsivity Education on Dyads Involving Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 45(6), 1158.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., Kim, K. ve Gazdag, G. E. (1994). Facilitating Prelinguistic Communication Skills in Young Children With Developmental Delay II. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 37(4), 841
- Yont, K. M., Snow, C. E. ve Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother– child interactions: an analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35, 435–54.

Ekler

EK 1

Çocuklara Ait Demografik Bilgiler									
Çocuk	C	Yaş	Tanı	İletişim Kurma Kanalı	Sözcük Kullanma Durumu (taklide dayalı olmayan)	Ek engel durumu	Yetersizlik belirleme yaşı	Eğitime başlama yaşı	Eğitimin yoğunlaştığı konu
1.Çocuk	K	5 yaş 6 ay	HD Zihinsel Yetersizlik	Bakış+ jest+ sözcük	İki sözcüklü cümleler	yok	3 yaş	3 yaş	Dil Konuşma
2. Çocuk	E	4 yaş 4 ay	OD Zihinsel Yetersizlik	Bakış+ ses+ jest+ sözcük	En az 5 sözcük	yok	10 ay	3 yaş	Dil konuşma
3. Çocuk	K	5 yaş 11 ay	OD Zihinsel Yetersizlik Bedensel Yetersizlik	Bakış+ jest+ sözcük	İki sözcüklü cümleler	fiziksel	1,5 yaş	1,5 yaş	El becerisi+ dil konuşma
4. Çocuk	K	4 yaş 10 ay	HD Zihinsel Yetersizlik	Bakış+ jest+ sözcük	20'den fazla sözcük	yok	3,5 yaş	4,5 yaş	Dil konuşma
5. Çocuk	E	4 yaş 3 ay	HD Zihinsel Yetersizlik	Sözcük+ jest	En az 5 sözcük	Yok	4 yaş	4 yaş	Dil Konuşma
6. Çocuk	K	5 yaş 5 ay	HD Zihinsel Yetersizlik	Bakış+ jest+ ses	En az 5 sözcük kullanır	Yok	5 yaş	5 yaş	Dil Konuşma
7. Çocuk	K	3 yaş 2 ay	Down Sendromu	Bakış+ jest+ ses	En az 5 sözcük	Yok	Hamil elik	1 yaş	Gelişim
8. Çocuk	K	4 yaş 10 ay	Down Sendromu+ HD Zihinsel Yetersizlik	Bakış+ ses	En az 5 sözcük	Yok	2-3 yaş	3 yaş	Dil Konuşma
9. Çocuk	E	3 yaş 11 ay	Otizm	Bakış+ jest	En az 5 sözcük	Yok	2 yaş	2,5 yaş	Dil Konuşma
10. Çocuk	K	3 yaş 4 ay	HD Zihinsel Yetersizlik	Ses+ jest+ sözcük	En z 5 sözcük	Yok	3 yaş	3 yaş	Dil Konuşma
11. Çocuk	E	5 yaş 2 ay	Otizm	Bakış+ ses	En az sözcük	Yok	4 yaş	4 yaş	Dil Konuşma
12. Çocuk	E	3 yaş 2 ay	HD Zihinsel Yetersizlik	Ses+ sözcük	İki sözcüklü cümleler	Yok	21. ay	3 yaş	Dil Konuşma+ dikkat
13. Çocuk	E	4 yaş 11 ay	Otizm	Bakış+ jest+ sözcük	İki sözcüklü cümleler	Yok	2 yaş	2 yaş	Dil Konuşa+prob. dav.
14. Çocuk	E	3 yaş 2 ay	Down Sendromu	Bakış+ jest+ ses	En az 5 sözcük	Yok	2 ay	6 ay	Dil konuşma
15. Çocuk	E	4 yaş 6 ay	Otizm	Bakış+ jest+ ses+ sözcük	20'den fazla sözcük	Yok	4 yaş	4 yaş	Dil konuşma
16. Çocuk	E	4 yaş 5 ay	HD Zihinsel Yetersizlik + SP	Bakış+ jest+ ses+ sözcük	Üç sözcüklü cümleler	Fiziksel	1 yaş	1,5 yaş	Dil konuşma+biliş sel+fizik

17. Çocuk	E	5 yaş	Otizm	Bakış+ jest+ ses+ sözcük	İki sözcüklü cümleler	görm e	2,5 yaş	3 yaş	Dil Konuşma+bilişsel
18. Çocuk	K	3 yaş 5 ay	Otizm	Jest+ ses	20'den fazla sözcük	Yok	27 ay	3 yaş	Dil Konuşma
19. Çocuk	E	5 yaş 5 ay	HD Zihinsel Yetersizlik +Dil Konuşma Güçlüğü	Bakış+ jest+ ses+ sözcük	Üç sözcüklü cümle	Yok	5 yaş	5 yaş	Dil konuşma+bilişsel
20. Çocuk	E	3 yaş 3 ay	Otizm	Jest+ ses+ sözcük	10 'dan fazla sözcük	Yok	1 yaş	1,5 yaş	Taklit, dil konuşma

EK 2

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler				
Öğretmen	Mezun Olduğu Alan	Özel Eğitim Deneyim Süresi	Tercih Ettiği Etkileşim Ortamı	Çalıştığı yetersizlik grubu
1.Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	5. yıl	Masa başı	ZY
2. Öğretmen	Özel Eğitim	1. yıl	Yer	ZY
3. Öğretmen	Çocuk Gelişimi	4. ay	Masa başı	Down
4. Öğretmen	Özel Eğitim	6. ay	Yer	ZY
5. Öğretmen	Okul Öncesi	21. yıl	Masa başı	ZY
6. Öğretmen	Okul Öncesi	1. yıl	Masa başı	ZY
7. Öğretmen	Özel Eğitim	1. yıl	Masa başı	Çoklu
8. Öğretmen	Okul Öncesi	1. yıl	Masa başı	Otizm
9. Öğretmen	Çocuk Gelişimi	2. yıl	Yer	Down
10. Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği	4. yıl	Yer	ZY
11. Öğretmen	Okul Öncesi	1. yıl	Masa başı	Down
12. Öğretmen	Okul Öncesi	13. yıl	Masa başı	ZY
13. Öğretmen	Çocuk Gelişimi	1. yıl	Yer	Down
14. Öğretmen	Özel Eğitim	13. yıl	Masa başı	Çoklu
15. Öğretmen	Okul Öncesi	3. yıl	Yer	Down
16. Öğretmen	Özel Eğitim	1. yıl	Masa başı	Otizm
17. Öğretmen	Okul Öncesi	5. yıl	Masa başı	Down
18. Öğretmen	Özel Eğitim	3. yıl	Masa başı	Down
19. Öğretmen	Özel Eğitim	2. yıl	Yer	Otizm
20. Öğretmen	Okul Öncesi Öğretmenliği	2. yıl	Yer	Down

EK 3

Öğretmen Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu belgenin amacı, sizi araştırmanın amacından ve sürecinden haberdar etmek, öğrencinizin dil becerileri ile ilgili neler yapabildiği hakkında bilgi edinmek ve buna bağlı olarak katılımınızla ilgili sizden izin almaktır.

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yürütülen bir tez araştırmasıdır. Araştırmanın amacı 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile serbest zaman etkinliklerinde sergiledikleri davranışların gözlemlenmesi ve betimlenmesidir. Sizin izniniz ile gerçekleştirilecek bu araştırma 20 dk sürecektir. Gözlem süresinde video kamera kullanılarak ders video kaydına alınacak ve kayıtlar analiz edilecektir.

Kayıtlar sadece araştırmacılar tarafından izlenecektir. Bu araştırma kapsamında elde edilecek kayıtlar ve veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsminiz ve çalıştığınız kurum ismi araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. İsminiz takma isimle kodlanacaktır.

Araştırma hakkında başka sorularınız olursa yanıtlamaktan memnun olacağım. Araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Melike Genel

Öğretmen İçin;	
Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	
Mezun Olduğu Alan	
Özel Eğitim alanında deneyim süresi	
Telefon	
Çocuk İçin;	
Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	
Tanısı	
Dil performansı	1. Öğrenciniz iletişim kurmak için aşağıdakilerden hangisini kullanır? (birden fazla işaretleme yapabilirsiniz) - Bakış (yüze ya da nesneye) ☐ - Jest (el-kol-vücut hareketleri) ☐

	• Sesler ☐ • Sözcükler ☐ 2. Öğrencinizin sözcük kullanma durumu aşağıdakilerden hangisidir? • Hiç sözcük kullanmaz ☐ • En az 5 sözcük kullanır ☐ • En fazla 10 sözcük kullanır ☐ • 10'dan fazla sözcük kullanır ☐ • 20'den fazla sözcük kullanır ☐ • İki sözcüklü cümleler kullanır ☐ • Üç sözcüklü cümleler kullanır ☐ 3. Öğrencinizin taklide dayalı olmayan kendiliğinden ürettiği kelimeler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
--	--

EK 4

Aile Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu belgenin amacı, sizi araştırmanın amacından ve sürecinden haberdar etmek, çocuğunuzun dil becerileri ile ilgili neler yapabildiği hakkında bilgi edinmek ve buna bağlı olarak çocuğunuzun katılımı ile ilgili sizden izin almaktır.

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yürütülen bir tez araştırmasıdır. Araştırmanın amacı 30-72 ay arasındaki özel gereksinimli çocukların öğretmenleri ile serbest zaman etkinliklerinde sergiledikleri davranışların gözlemlenmesi ve betimlenmesidir. Sizin izniniz ile gerçekleştirilecek bu araştırma 20 dk sürecektir. Görüşme süresinde video kamera kullanılarak ders video kaydına alınacak ve kayıtlar analiz edilecektir.

Kayıtlar sadece araştırmacılar tarafından izlenecektir. Bu araştırma kapsamında elde edilecek kayıtlar ve veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Çocuğunuzun ismi ve devam ettiği kurum ismi araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. Çocuğunuzun ismi takma isimle kodlanacaktır.

Araştırma hakkında başka sorularınız olursa yanıtlamaktan memnun olacağım. Araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Melike Genel

Aile İçin;			
Adı Soyadı			
Doğum Tarihi			
Eğitim Durumu			
Mesleği			
Telefon			
Çocuk İçin;			
Adı soyadı			
Doğum Tarihi			
Tanısı			
Ek Engel Durumu	Görme Engeli;	Var ☐	Yok ☐
	İşitme Engeli;	Var ☐	Yok ☐
	Fiziksel Engeli;	Var ☐	Yok ☐
	Konuşma Engeli;	Var ☐	Yok ☐

Eğitim Durumu	Yetersizliği kaç yaşında belirlendi? Eğitim almaya ne zaman başladı? Halen eğitim almaya devam ediyor mu ? Eğitimi daha çok ne üzerinde yoğunlaşıyor?
Dil Performansı	4. Çocuğunuz iletişim kurmak için aşağıdakilerden hangisini kullanır? (birden fazla işaretleme yapabilirsiniz) • Bakış (yüze ya da nesneye) ☐ • Jest (el-kol-vücut hareketleri) ☐ • Sesler ☐ • Sözcükler ☐ 5. Çocuğunuzun sözcük kullanma durumu aşağıdakilerden hangisidir? • Hiç sözcük kullanmaz ☐ • En az 5 sözcük kullanır ☐ • En fazla 10 sözcük kullanır ☐ • 10'dan fazla sözcük kullanır ☐ • 20'den fazla sözcük kullanır ☐ • İki sözcüklü cümleler kullanır ☐ • Üç sözcüklü cümleler kullanır ☐ 6. Çocuğunuzun taklide dayalı olmayan kendiliğinden ürettiği kelimeler nelerdir?

EK 5

Öğretmen Katılım Sözleşmesi

Sayın

Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Dr. Öğr. Üye. Mustafa KURT danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez araştırmam için öğrenciniz ve bireysel ders öğretmeni siz değerli ile/...../..... tarihinde ve-..... /-..... saatleri arasında gözlem yapmayı planlamaktayım. Çalışma sırasında öğrenciniz ile yapacağınız uygulamanın kamera ile video kaydına alınabilmesi için izninizi rica ederim. Yapılacak olan video kaydını ben, tez danışmanım ve alanda uzman bir araştırmacı dışında kimsenin izlemeyeceğini garanti ederim. Katılımınızın gönüllülük esasına dayalı olduğu bu araştırma kapsamında gerçekleştirilecek çalışmada, kayıtlar ve veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Melike Genel

Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

☐

İzin veriyorum

☐

İzin vermiyorum

Adı Soyadı

İmza

EK 6

Aile Katılım Sözleşmesi

Sayın

Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Dr. Öğr. Üye. Mustafa KURT danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez araştırmam için çocuğunuz ve bireysel ders öğretmeni ile/...../..... tarihinde ve-..... /-..... saatleri arasında gözlem yapmayı planlamaktayım. Bu araştırmaya çocuğunuz ve öğretmenin katılımı ve çalışma sırasında öğretmen-çocuk ile yapılan uygulamanın kamera ile video kaydına alınabilmesi için izninizi rica ederim. Yapılacak olan video kaydını ben, tez danışmanım ve alanda uzman bir araştırmacı dışında kimsenin izlemeyeceğini garanti ederim. Katılımınızın gönüllülük esasına dayalı olduğu bu araştırma kapsamında gerçekleştirilecek çalışmada, kayıtlar ve veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Melike Genel

Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

☐

İzin veriyorum

☐

İzin vermiyorum

Adı Soyadı

İmza

Yetişkin Davranışları Tanım Formu'nun Örneği

Yetişkinlerin Dil ve İletişim Becerilerini Desteklemeye Yönelik Kullandığı Teknikler, Tanımları ve Örnekleri

Teknikler	Tanımlar	Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek
Yeniden şekil verme/Düzeltilme (Recasting)	Yetişkinin, çocuğun yanlış söylemini (anlamalı heceler, kelime, cümle), söylemin anlamını koruyarak, çocuğun hemen ardından iletişim akışını bozmadan doğru şekilde sesletmesidir (Camarata, 1996; Fey, Krulik, Loeb ve Proctor-Williams, 1999; Hepting ve Goldstein, 1996; Scherer ve Kaiser, 2010; Warren vd., 2006).	Ör 1: Öğrenci, elinde telefon olan kız resmine bakar Ç: 'telefon konuşması' Y: 'evet, telefonla konuşuyor' Ör 2: Öğrenci başta gelen 'k' sesini 'd' olarak sesletiyor Y: 'oyuncağı nereye koydun?' Ö: 'Yerine doydum' Y: 'Nereye koyduğunu bir daha söyle' Ör 3: Öğretmen ve Öğrenci yemek pişirme oyunu oynuyorlar Ö: Tencereyi eline alıp 'pikledii' der. Y: Pişmedi. Evet yemek pişmedi Ö: pişmedi	Ör 1: Öğrenci, elinde telefon olan kız resmine bakar Ç: 'telefon konuşması' Y: 'evet, telefon konuşması' Ör 2: Öğrenci başta gelen 'k' sesini 'd' olarak sesletiyor Y: 'oyuncağı nereye koydun?' Ö: 'Yerine doydum' Y: 'Nereye koyduğunu bir daha söyle' Ör 3: Öğretmen ve Öğrenci yemek pişirme oyunu oynuyorlar Ö: Tencereyi eline alıp 'pikledii' der. Y: Tencereyi eline aldın
Betimleyici konuşma/ Takip Konuşması (Descriptive Talk)	Yetişkinin, kendisinin, çocuğun ya da her ikisinin birlikte ne yaptığını, nereye baktığını ya da ortamda meydana gelen değişikliği anında net ve basitçe tanımlamasıdır (Efimova ve Shadrina, 2020;	Ör 1: Öğrenci ve öğretmen hayvan figürleri ile çiftlik oyunu oynuyorlar. Çiftlikteki hayvanlardan at yere düştü. Y: 'aa, at düştü.'	Ör 1: Öğrenci ve öğretmen hayvan figürleri ile çiftlik oyunu oynuyorlar. Çiftlikteki hayvanlardan at yere düştü. Y: 'atı yerine koy'

	McCathren, 2009; Warren vd., 2006).	Ör 2: Öğrenci ve öğretmen delikli yüzeylere uygun şekilleri takıp, çıkarma çalışıyorlar Y: ‘Şimdi sıra bende’ der elindeki kare şekli takar. ‘Şimdi sıra sende. Sen de üçgen olanı tak’ der. Ör 3: Öğrenci ve Öğretmen Legoları birbirine takarken öğrenci dışardan geçen uçağa bakar. Y: Legoları takmaya devam et.	Ör 2: Öğrenci ve öğretmen delikli yüzeylere uygun şekilleri takıp, çıkarma çalışıyorlar Y: ‘Şimdi sıra bende’ der elindeki kare şekli takar. ‘kare olanı taktım’ der. Ör 3: Öğrenci ve Öğretmen Legoları birbirine takarken öğrenci dışardan geçen uçağa bakar. Y: Uçağa bakıyorsun	Ör 2: Öğrenci ve öğretmen delikli yüzeylere uygun şekilleri takıp, çıkarma çalışıyorlar Y: ‘Şimdi sıra bende’ der elindeki kare şekli takar. ‘Şimdi sıra sende. Sen de üçgen olanı tak’ der. Ör 3: Öğrenci ve Öğretmen Legoları birbirine takarken öğrenci dışardan geçen uçağa bakar. Y: Legoları takmaya devam et.
Genişletme (Expand)				
Ekleme (Extend)				
Tepki İsteme (Mand)				
Model Olma (Modeling)				
Tepki İsteme-Model Olma (Mand-Modeling)				
Dilsel Haritalama (Linguistic Mapping)				
Onaylama (Specific Acknowledgment)				

Yetişkinin Davranışları Kayıt Formu

Uygulama Yönergesi; Bu form; her bir tekniğin gözlem yapılan süre içinde kullanılıma sıklığını kodlamak amacıyla hazırlanmıştır. Her bir video numarası satırlara, her bir teknik ismi sütunlara yazılmıştır. Kodlaması yapılan videoda ilgili teknik gözlem yapılan süre boyunca toplam kaç kere gerçekleşmişse sıklık, video numarası ile tekniğin kesişimi olan kutucuğa yazılacaktır. Kodlaması yapılan videoda ilgili teknik hiç gözlenmemişse kesişim kutucuğuna (X) işareti konulacaktır. Toplam Tepki İsteme sıklığı ‘Açıklama’ kısmına not edilecektir. Gözlemcinin eklemek istediği şeyler varsa bunlar da açıklama sütununa yazılacaktır.

Örnek Kayıt;

	Yeniden Şekil Verme	Betimleyici Konuşma	Genişletme	Ekleme	Model Olma	Tepki İsteme+ Model Olma	Dilsel Haritalama	Onaylama	Tepki İsteme a)soru b)seçenek c)yönerge d)eksik cümle	AÇIKLAMA
Video 1	3	25	X	X	10	4	X	15	a)56 b)2 c)44 d)X	Toplam 102 Tİ kullanılmıştır.

Video 10												a) b) c) d)		
Video 11												a) b) c) d)		
Video 12												a) b) c) d)		
Video 13												a) b) c) d)		
Video 14												a) b) c) d)		
Video 15												a) b) c) d)		
Video 16												a) b) c) d)		
Video 17												a) b) c) d)		
Video 18												a) b) c) d)		
Video 19												a) b) c) d)		
Video 20												a) b) c) d)		

Çocuk Davranışları Tanım Formu'nun Örneği

Çocukların Yetişkinler ile Etkileşimleri Sırasında Kullandığı İletişim İşlevleri, Tanımları ve Örnekleri

İşlevler	Tanım	Örnek
Selamlama-Vedalaşma	Çocuk tanıdık bir kişinin/oyuncanın kendisine yaklaştığını veya kendisinden uzaklaştığını görünce sözel/sözel olmayan davranış sergiler	<u>Ör 1:</u> Öğretmen oyuncak bebeği sepetten çıkardığında çocuk bebeğe bakıp gülümser. <u>Ör 2:</u> Oyuncak arabaları rampadan kayıp giderken çocuk arkasından 'bay bay' der.
Nesne İsteme	Çocuk elde etmek istediği nesneler için sözel/sözel olmayan davranış sergiler	<u>Ör 1:</u> Çocuk öğretmenin elindeki poşeti tutmak için iki eliyle uzanır. <u>Ör 2:</u> Çocuk öğretmenin önündeki boya kalemlerine bakıp 'ver' der.
Hizmet İsteme		
Bilgi İsteme		
Nesne Reddetme		
Hizmet Reddetme		
Bilgi Reddetme		
Nesne Verme		
Hizmet Verme		
Bilgi Verme		
Yaratıcı Olma		
Alıştırma Yapma		
Yorum Yapma		

EK 10

Çocuk Davranışları Kayıt Formu

Uygulama Yönergesi; Bu form; iletişim işlevinin ve iletişim aracının gözlem yapılan süre içinde kullanılma sıklığını kodlamak amacıyla hazırlanmıştır. Her bir video numarası tablonun başına, her bir iletişim işlevi satırlara ve her bir iletişim aracı sütunlara yazılmıştır. Kodlaması yapılan videoda ilgili iletişim işlevi gözlem yapılan süre boyunca hangi iletişim aracı ile kaç kere gerçekleşmişse, iletişim işlevi ile iletişim aracının kesişimi olan kutucuğa yazılacaktır. Kodlaması yapılan videoda ilgili işlev hiç gözlenmemişse kesişim kutucuğuna 0 yazılacaktır.

Toplam İletişim İşlevi sıklığı ‘Toplam Sıklık’ kısmına not edilecektir. Gözlemcinin eklemek istediği şeyler varsa bunlar da açıklama sütununa yazılacaktır.

Örnek Kayıt;

Video No:		İletişim Araçları							Açıklama
İletişim İşlevleri		Bakış	Jest	Ses	Kelime	Cümle	İstenmeyen Davranış	Toplam Sıklık	
Selamlama-Vedalaşma	0		2	2	0	0	0	4	
Nesne İsteme	1		2	1	3	2	0	9	
Hizmet İsteme	0		1	3	4	3	0	11	
Bilgi İsteme	0		0	2	0	0	0	2	
Nesne Reddetme	0		4	3	5	0	0	12	

Hizmet Reddetme	0	0	0	4	0	0	4	0	0	4	
Bilgi Reddetme	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	
Nesne Verme	1	0	2	4	0	0	0	0	0	7	
Hizmet Verme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Bilgi Verme	0	0	3	4	0	2	4	0	0	9	
Yaratıcı Olma	0	0	0	4	0	3	4	0	0	7	
Alıştırma Yapma	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	
Yorum Yapma	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	

Video No:											
İletişim İşlevleri	İletişim Araçları										
	Bakış	Jest	Ses	Kelime	Cümle	İstenmeyen Davranış	Toplam Sıklık	Açıklama			
Selamlama-Vedalaşma											
Nesne İsteme											
Hizmet İsteme											

EK 11

Ak ve



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-18958977
Konu : Melike GENEL'in Araştırma İzni

08.01.2021

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 15.12.2020 tarih ve 37869 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melike GENEL'in "30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrenci Öğretmen Etkileşimleri Sırasındaki Dil ve İletişim Gelişimini Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi" konulu araştırmasına dair alınan 07.01.2021 tarih ve 18880633 sayılı Onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ahmet UZUN
Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EK: Makam Onayı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaazm Mh. İlkahar Cad. No 38
(Yeni Hükümet Köşkü A Blok) 16050/Orhangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta : urge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@u01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <http://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Belge için: Engin SEYMEN
Ünvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr> Faks: 445 18 10



EK 12

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
 27 Kasım 2020

OTURUM SAYISI
 2020-09

KARAR NO 37: Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Melike GENEL ve danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT ile birlikte yapacakları "30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrenci Öğretmen Etkileşimleri Sırasındaki Dil ve İletişim Gelişimini Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Melike GENEL ve danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT ile birlikte yapacakları "30-72 Ay Arasındaki Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Öğrenci Öğretmen Etkileşimleri Sırasındaki Dil ve İletişim Gelişimini Destekleyici Davranışlarının İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında uygulanacak görüşme sorularındaki öğrenci ve öğretmen adı-soyad ve telefon numaralarının çıkarılması koşuluyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYUZ
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
 Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
 Üye

Prof. Gulay GÖĞÜŞ
 Üye

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
 Üye

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Melike		Genel
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama-Bitirme		Kurum Adı
Lise	2009	2013	Karaman Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2013	2017	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2018	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama-Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	2017	2018	Özel Genç Gülen Yüzler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
2.	2018	2019	Özel Üçel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
3.	2020	2021	Özel İlk Adım Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
4.	2021	2021	Özel Halil Bulut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
5.	2022	Halen	Hacı Oğulları Hilmi Sonay İlkokulu I.Kademe Orta-Ağır Otizm Özel Eğitim Sınıfı
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Yayınlanmamış Bildiri; Kurt, M., Arslan Armutcu, O. Ve Genel, M. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirme sürecinin öğretmen görüşleri üzerinden incelenmesi. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Bursa. Gülen Yüzler (Sabahattin Gazioğlu Çocuk Hemotoloji ve Onkoloji Bölümünde tedavi gören çocukların nitelikli zaman geçirmelerini amaçlayan bir projedir) Özel Aileler (Özel gereksinimli Çocuk Ailelerine Problem Davranışların Azaltılması Konusunda yapılan Aile Eğitimidir)		
Yayınlar	Toper, Ö., Kaya, G., Genel, M. ve Yıldız Akdemir, M. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerine Piramit Modeli Aracılığıyla Sunulan Davranışsal Beceri Öğretiminin Pekiştirici Değerlendirme Öğretimi Üzerindeki Etkililiği. <i>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 0 (52) , 179-205.		
Diğer	1. Ulusal Gelişimsel Yetersizlik Sempozyumu Katılım Sertifikası TEDİL Uygulama ve Puanlama Eğitimi Katılım Sertifikası		

	Bilgisayar Kullanımı Kurs Bıtırme Belgesi Aile Ve Sosyal Yaşam Danışmanlığı Eğitimi Sertifikası İlişkide Ustalık Seminer Programı Katılım ve Başarı Belgesi Başarı Psikolojisi Seminer Programı Katılım ve Başarı Belgesi İsaret Dili Ile Eğitim Çalıştayı Statejist Eğitimci Eğitimi
	Tarih İmza Adı-Soyadı