

T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN  
ANNELERİNİN SÖZ ÖNCESİ AMAÇLI İLETİŞİM BİLGİ  
DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL İLETİŞİM  
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN  
ZEKİYE NUR GÜMÜŞSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP – 2023

T.C.  
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN  
ANNELERİNİN SÖZ ÖNCESİ AMAÇLI İLETİŞİM BİLGİ  
DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL İLETİŞİM  
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN  
ZEKİYE NUR GÜMÜŞSOY**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
PROF. DR. FUNDA ACARLAR**

**GAZİANTEP – 2023**



## LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zekiye Nur GÜMÜŞSOY tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Annelerinin Söz Öncesi Amaçlı İletişim Bilgi Düzeyleri ile Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez, **04/08/2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
<b>Tez Danışmanı</b>	Prof. Dr. Funda ACARLAR	Emekli Öğretim Üyesi	
<b>Jüri Başkanı</b>	Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
<b>Jüri Üyesi</b>	Doç. Dr. Hatice Nilay KAYHAN	Ege Üniversitesi	

**Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.**

Prof. Dr. M.Serhat YENİCE

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksel Lisans tezi olarak sunduğum “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Annelerinin Söz Öncesi Amaçlı İletişim Bilgi Düzeyleri ile Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

İmza

Zekiye Nur GÜMÜŞSOY

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim başından itibaren bana alanı sevdiren, her türlü bilgi ve kaynağı benimle paylaşan, farklı şehirlerde olmamıza rağmen birkaç dakika uzaklıkta olan, motive eden iletişimi ve güler yüzü ile desteklerini esirgemeyen ve kendisiyle çalışma fırsatı sunan tez danışanım Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Funda ACARLAR'a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin veri toplama sürecinde bana yardımcı olan öğretmen arkadaşım Hacer ATEŞ ve sevgili annelere,

Pandemi ve bir büyük depremi içine alan bir zaman diliminde sürdürdüğüm lisansüstü eğitim sürecimde psikolojik anlamda kendimi yetersiz hissettiğim her an pozitif enerjisi ve neşesiyle yanımda olan arkadaşlarım ve canım kız kardeşlerim Kübra GÜMÜŞSOY ve Emine GÜMÜŞSOY'a,

Her daim maddi manevi desteğini esirgemeyen, dualarıyla ve her türlü destekleriyle yanımda olduklarını hissettiren babam Ünal GÜMÜŞSOY ve annem Aysel GÜMÜŞSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

Ailesinden ve sevdiklerinden uzakta görevi için buldukları şehirlerde 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremlerde hayatını kaybeden meslektaşlarım, şehit öğretmenlere ithafen...

Zekiye Nur GÜMÜŞSOY  
Gaziantep- 2023

## ÖZET

Bu çalışma ile Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin söz öncesi dönem amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyinin çocukların sosyal iletişim becerileri üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 31 söz öncesi dönem otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne ile 25 söz öncesi dönem tipik gelişim gösteren çocuğa sahip anne oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Annelerin amaçlı iletişim hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Annelerin Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Araçları Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi Anketi” ve çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Sosyal İletişim Kontrol Listesi- Revize Versiyonu (SİLKOL-R OTV)” kullanılmıştır. Her iki gruptaki annelerin söz öncesi dönem amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyine yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Her iki gruptaki çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerine yönelik puan ortalamalarına bakıldığında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların puan ortalamalarının tipik gelişim gösteren çocuklara göre düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun ise otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim alanında yaşadıkları sınırlılıklarla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Annelerin söz öncesi dönem amaçlı iletişim araçları hakkında bilgiye sahip olmaları tek başına yeterli olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Annelerin çocuklarının iletişim amaçlı davranışlarını tanıyıp uygun yanıtlayıcılık davranışları ile çocuklarında sosyal iletişim becerilerinin gelişimi için desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim, sosyal etkileşim, amaçlı iletişim, anne çocuk etkileşimi, anne yanıtlayıcılığı

## ABSTRACT

The aim of this study was to determine whether the level of knowledge of mothers with children with Autism Spectrum Disorder about preverbal period purposeful communication tools has an effect on children's social communication skills. The study group consisted of 31 mothers with autism spectrum disorder children in the preverbal period and 25 mothers with typically developing children in the preverbal period. The study group was determined by criterion sampling from purposive sampling methods. "Questionnaire for Determining Mothers' Level of Knowledge about Purposeful Communication Tools in the Preverbal Period" was used to determine the mothers' level of knowledge about purposeful communication and "Social Communication Checklist-Revised Version (SILKOL-R OTV)" was used to determine the children's social communication skill levels. It was observed that there was no significant difference between the mean scores of the mothers in both groups regarding the level of knowledge about preverbal communication tools. When the mean scores of the children in both groups for social communication skill levels were examined, it was observed that the mean scores of children with autism spectrum disorder were lower than those of typically developing children. It is known that this situation is closely related to the limitations experienced by children with autism spectrum disorder in the field of social communication and interaction. It was found that it was not sufficient for mothers to have knowledge about preverbal period purposeful communication tools alone. It has been observed that mothers need support for the development of social communication skills in their children by recognising their children's communicative behaviours and appropriate responsiveness behaviours.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), social communication, social interaction, purposeful communication, mother child interaction, mother responsiveness

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	x
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.5. Özgün Değer ve Katkı .....	9
1.6. Tanımlar .....	9
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>11</b>
2.1. Söz Öncesi Dönem İletişim Becerilerinin Gelişimi.....	11
2.1.1. Amaçlı iletişim gelişimi .....	13
2.2. Sözel Olmayan Amaçlı İletişim Eylemlerinin Gelişimi.....	15
2.2.1. Bakma .....	15
2.2.2. Seslendirme.....	17
2.2.3. Jest .....	19
2.3. OSB Olan Çocuklarda Söz Öncesi Becerilerin Gelişiminde Ebeveyn Çocuk Etkileşimi ve Yanıtlayıcılık.....	21
2.3.1. Yanıtlayıcılığın sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri ile ilişkisi .....	23
2.3.2. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişiminde yanıtlayıcılığın etkisi.....	25
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>27</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	27
3.2. Çalışma Grubu .....	27
3.3. Veri Toplama Araçları .....	30
3.3.1. Demografik bilgi formu.....	31
3.3.2. Çalışma izin formu .....	31
3.3.3. Annelerin söz öncesi dönem iletişim becerileri hakkında bilgi düzeylelerinin belirlenmesi anketi.....	31
3.3.4. Sosyal iletişim kontrol listesi- revize versiyonu (SİLKOL-R OTV) .....	32
3.4 Verilerin Toplanması .....	33

3.5. Verilerin Analizi .....	34
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>35</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>39</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>43</b>
6.1. Sonuç .....	43
6.2. Öneriler .....	44
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>45</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>56</b>
EK-1. Annelerin Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi Anketi .....	56
EK-2. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL_R-OTV) .....	61
EK-3. Etik Kurul Kararı .....	70

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Demografik Özelliklere Göre Dağılım.....	29
<b>Tablo 2.</b> Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	34
<b>Tablo 3.</b> TGG ve OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri .....	35
<b>Tablo 4.</b> TGG ve OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları .....	35
<b>Tablo 5.</b> TGG ve OSB Olan Çocukların SİLKOL R- OTV İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri .....	36
<b>Tablo 6.</b> TGG ve OSB Olan Çocukların SİLKOL-R-OTV Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığına İlişkin t-testi Sonuçları.....	37
<b>Tablo 7.</b> OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı ile Silkol-R-OTV Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları .....	38
<b>Tablo 8.</b> TGG Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Hakkındaki Bilgi Puanı ile SİLKOL-R-OTV Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları .....	38

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

<b>ABEGF</b>	: Anne Bebek Etkileşimi Gözlem Formu
<b>APA</b>	: American Psychiatric Association
<b>ASD</b>	: Autism Spectrum Disorder
<b>ASHA</b>	: Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Derneği
<b>diğ.</b>	: Diğerleri
<b>NCPFCE</b>	: National Center on Parent, Family and Community Engagement
<b>OSB</b>	: Otizm Spektrum Bozukluğu
<b>SILKOL-R OTV</b>	: Social Communication Checklist-Revised Version
<b>SİLKOL-R OTV</b>	: Sosyal İletişim Kontrol Listesi – Revize Versiyonu
<b>TD</b>	: Typically Developing
<b>TGG</b>	: Tipik Gelişim Gösteren

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem

İletişim, bir toplumdaki bireylerin birbirine bilgi aktarmak amacıyla kullandığı dil ve konuşmayı içine alan çeşitli sözlü ve sözsüz girdileri içeren bir süreçtir (Konrot, 2007). İletişim süreci iletilmek istenen bir mesaj (ileti), mesajı iletmek isteyen bir gönderici (kaynak), mesajın gönderileceği bir araç (kanal), iletiyi kabul edecek bir veya birden fazla alıcının bulunduğu karşılıklı ve etkileşim içeren bir süreçtir (Topbaş, 2006). Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Derneği (ASHA) ise kişiler arası ihtiyaç, arzu, algı, bilgi ve duygusal durumlarla ilgili karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmaya olanak sağlayan eylemleri iletişim olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iletişim kasıtlı ve kasıtsız, geleneksel ya da geleneksel olmayan mesajlar, sözlü veya sözsüz uyaranlar olarak ortaya çıkabilmektedir (ASHA, 2018). İletişimin bir ögesi olduğu bilinen dil ise insanların duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarmak amacıyla kendine özgü kuralları olan, kullanımı çeşitli kurallara bağlı sembollerden oluşan iletişim kurmak amacıyla geliştirilen sese dayalı karmaşık bir sistem olmakla birlikte anlam, üretim ve kullanım bileşenlerinden oluşması itibarıyla bireye ait bir yetenektir (Karacan, 2000). Dil ve konuşma, insanların duygu ve düşüncelerini paylaşmak ve aktarmak amacıyla tercih ettiği bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Alıcı dil, kaynaktan gönderilen mesajı almak ve anlamak; ifade edici dil ise bir alıcıya mesaj göndermek olarak ifade edilmektedir (Aksan, 2007).

Tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların, dünyaya geldikleri ilk aylardan itibaren doğrudan bir öğretim olmaksızın konuşma seslerini ayırt etme ve tanıma yeteneğine sahip oldukları gözlenmektedir (Pinker, 1998). Bebeklerin yeni doğduğunda, nefes alma ve yutkunma reflekslerine bağlı olarak çıkardıkları sesler boğaz ve gırtlak sesleri ağırlıktadır ve ses üretme bu dönemde daha az gözlenmektedir. Bebeklerin ilk aylarda anatomik yapıya bağlı olarak çığlık benzeri, zaman zaman da beslenme sırasında memnuniyet benzeri sesler ürettikleri gözlenmektedir. İkinci aydan sonra konuşmaya benzer sesler ürettikleri bilinmektedir (Szagun, 2004).

Tipik gelişim gösteren çocukların son derece karmaşık bir yapıya sahip olan dilin yapısını, özelliklerini ve kısmen de olsa gramer bilgisini yaşamın yaklaşık ilk 5 yılında

büyük oranda kazandıkları ifade edilmektedir (Dittmann, 2006). Tüm bebeklerin dili öğrenmeye öncelikle kullanılan dildeki sesleri ayırt etmekle başladıkları bilinmektedir. Aynı zamanda dil gelişiminin bilişsel gelişim ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. (Bozch ve Leagu,1991; Paul ve ark., 1996). Dil gelişiminde evrensel gelişen sıra değişmezken, gelişimin hızında cinsiyet, genetik faktörler, bilişsel gelişim, aile ile çocuk arasındaki etkileşim düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (Paul ve ark.,1996). Ancak; bebeklerin konuşma seslerini anne karnında duymakta olduğu, dil gelişiminin çocuk doğmadan önce başladığını (Turan ve Topçu, 2016) belirten görüşlere de alanyazında rastlanmaktadır. Bruner (1974, 1975) ise ilk kelimelerin ortaya çıkmasını veya sözlü ifadeleri dilin başlangıcı olarak kabul etmez, çocuğun önce nesneye sonra anneye bakmasıyla kurduğu üçlü bakışı dilin başlangıcı olarak kabul etmektedir. Çocuğun nesne ve kişi arasında bakışlarını gezdirerek gerçekleştirdiği bakış takibi, sosyal etkileşim ve dil gelişimi için ön koşul ve yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Doherty- Sneddon,2003; Tomasello, 1995).

İletişim becerilerinin sözel dilin ortaya çıkmasından çok önce başladığı ve bebeklerin dünyaya geldikleri andan itibaren belirli aşamaları takip ettiği bilinmektedir. Erken dönem dil ve iletişim becerilerinin 0-8 ay amaçlı iletişim öncesi dönem; 8-12 ay amaçlı iletişim dönemi; 12. ayı takip eden aylarda ilk sözcüklerin ortaya çıkması ile sözel dönem olarak bir sıra takip ettiği bilinmektedir (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Owens, 2012; Ökcün- Akcamuş, 2015). Tipik gelişim gösteren çocuklarda henüz sözel dil ortaya çıkmadan önce sosyal iletişim amaçlı jestler, taklit, ortak dikkati başlatma davranışlarının ortaya çıktığı gözlenmektedir. Aynı zamanda alanyazında söz öncesi dönemde gözlenen bu sosyal iletişim davranışlarının, erken dönemde dil gelişiminin öncülü ve önemli birer yordayıcısı olduğu görüşü hakimdir (Bruner, 1975; Carpenter vd., 1998; Ökcün-Akçamuş, 2016).

TGG çocuklarda sözel dilden önce hızlı bir gelişim gösteren söz öncesi sosyal iletişim becerilerinde güçlükleri olduğu bilinen gruplardan biri Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklardır. OSB gelişimin erken dönemlerinde sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinde güçlükler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocuklarda sosyal iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler ortak olmakla beraber, bireysel farklılıklar da gözlenmektedir (Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). Otizmin tanılama kriterleri arasında yer alan ve ayırt edici özelliklerinden olan sosyal iletişim becerilerinde karşılaşılan güçlüklerle bağlı olarak,

sözel olmayan iletişim becerilerinde güçlükleri olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklara göre sınırlılıkları olduğu ve bu becerilerin genel dil gelişimleri ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Akçamuş, 2018). Çocukların sosyal iletişim becerilerinde gözlenen yetersizlikler, bazı gelişimsel yetersizliklerin ve otizm spektrum bozukluğunun ayırt edici özelliği olarak kabul edilmektedir. (Alak, 2018). Araştırmalar, OSB olan çocukların TGG ve diğer yetersizlik türlerinden etkilenen akranlarına göre ortak dikkat, oyun, taklit ve sembolik oyun becerilerinde daha fazla güçlük yaşadığını göstermektedir (Brown ve Whiten, 2000; Charman ve Baron-Cohen, 1997; Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi ve Brown, 1998; Dawson vd. 2004; Ökcün-Akcamuş, 2016; Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Bu bağlamda, OSB olan çocuklarda sosyal iletişim becerilerinden jest, taklit, ortak dikkat ve oyun becerilerinin erken dönemde desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ökcün-Akcamuş, 2016).

Çocuklar sözel dili kullanmadan önce erken dönemden itibaren etkileşim halinde oldukları kişilere iletişim amaçlarını aktarabilmek için söz öncesi iletişim araçları olan seslendirme, bakma ve jestleri kullanmaktadırlar. Söz öncesi iletişim becerileri gelişimi, amaçlı iletişim öncesi dönem ve amaçlı iletişim dönemi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır (Bates, 1976). Amaçlı iletişim öncesi dönem 0-8 ay aralığını kapsayan, bebeklerin kavrama, ağlama, gülme, bakma, sesleme ve oral motor taklit becerilerini içeren çoğu refleksif ve iletişim amacı taşımayan davranışlarından oluşmaktadır (Gerber ve Prizant, 2000). Bu dönemde çocuklar birincil bakıcının dikkatini çekmek amacıyla değil, açlık veya altının değiştirilmemesi gibi sebeplerden ağlamaktadırlar (Crais ve Ogletree, 2016). Çocuklar 8-9. aylara geldiğinde ise alanyazında sözel olmayan amaçlı iletişim araçları olarak adlandırılan bakma, sesleme ve jestleri mesaj iletmek amacıyla kullanmaya başlamaktadır (Bates, 1976). Alanyazın incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocuklarda amaçlı iletişim davranışlarının sıklığının yaşla beraber artış gösterdiği ve bu sebeple amaçlı iletişim davranışlarının sıklığının çocukların iletişim becerilerinin gelişiminde yordayıcı ve/ veya ayırt edici bir ölçüt olarak kullanılabilirdiği görülmektedir (Crais ve Ogletree, 2016).

Çocukların dil gelişim sürecinde erken dönemden itibaren, dilin edinildiği ortamın ve çocuk ile iletişime giren yetişkinlerin dili kullanma biçimlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Günümüze kadar ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar annelerin etkileşim biçimleriyle çocuklarının sosyal iletişim ve etkileşim düzeylerinin yakından ilişkili olduğunu ve erken dönemde anneler ile girilen etkileşimlerin çocukların dili

kullanma düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Pine, Lieven ve Rowland, 1997; Yoder ve Warren, 1998). Etkileşim, çocuk ve iletişim ortağı arasında karşılıklılık esasına dayanan iletişim amaçlarının ve ipuçlarının takip edilip yanıtlanması olarak ifade edilmektedir (Filipi, 2009). Uluslararası alanyazındaki boylamsal çalışmalar, çocuğun iletişim girişimi olarak adlandırılan davranışlarına annelerin duyarlılık göstermesinin ilerleyen yıllarda çocuğun dil becerilerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Baumwell, Tamis, LeMonda ve Bornstein, 1996; Fewell ve Deutscher, 2002; Kelly, Morisset, Barnard, Hammond ve Booth, 1996). Araştırmalar annelerin sohbet sırasında çocuğun sohbete katılımını sağlamak için sorular sormak, çocuğun oyununa katılmak, ilgilendiği nesne veya durumla dikkatini paylaşmak gibi stratejileri kullanımının, çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkilerini olduğunu göstermiştir (Fewell ve Deutscher, 2002; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001; Tomasello ve Farrar, 1986; Yorder ve Warren, 1998). Aynı zamanda anne çocuk etkileşiminin erken çocukluk döneminde beyin gelişimini olumlu etkilediğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Fisher, 2011). Turan (2012), Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yanıtlayıcılığı ile çocukların sözcük sayısı, sözcük birleştirme sayısı ve ifade edici dil yaşı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocukların dil edinimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, her iki gruptaki anneler tarafından anne-babaların çocuklarıyla bebek gibi konuşmalarının çocukları için uygun model olmadığı, bebeklerin mırıldanmalarının anlamlı olduğu, jestler yerine sözcüklerle iletişim kurmalarının desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı çalışmada her iki gruptaki annelerin dilin erken dönem gelişimine ilişkin bilgi sahibi oldukları ama jest kullanımını dil edinimini destekleyici bir araç olarak görmedikleri bulgusu dikkati çekmektedir.

Alanyazında TGG ve OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerilerini, annelerin yanıtlayıcı olmasının bu beceriler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak annelerin söz öncesi iletişim becerileri hakkındaki bilgileri ile çocukların sosyal iletişim gelişimleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz öncesi iletişim becerileri hakkındaki bilgi düzeyinin annelerin çocuklarıyla etkileşimde kullanacakları stratejileri, destekleme yollarını ve dolayısıyla çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişimini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada OSB olan çocukların söz öncesi dönem amaçlı iletişim davranışlarına dair anne bilgi düzeyinin belirlenmesi ve çocuklarının sosyal iletişim düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Anne bilgi düzeyi ve etkileşim

davranışlarının çocukların sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi; ebeveyn aracılı müdahale programları ve OSB olan çocuklara erken dönem müdahale programları geliştirilebilmesi için alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı OSB olan çocukların anneleri ile tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Annelerin amaçlı iletişim araçları hakkındaki genel bilgi düzeyleri nedir?
  - 1.a. TGG ve OSB olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkındaki bilgi düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. TGG ve OSB olan çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleri nedir?
  - 2.a. OSB ve TGG' li çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleri farklılık göstermekte midir?
3. OSB olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
4. TGG olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Alan yazın incelendiğinde söz öncesi dönem iletişim becerilerinin dilin yordayıcısı olduğu, dilin edinimi ve sosyal etkileşim becerilerinin kazanımında anne yanıtlayıcılığı ve etkileşiminin önemli olduğu görülmektedir. Aşağıda OSB olan ve TGG çocuklarda söz öncesi dönem iletişim becerileri, anne yanıtlayıcılığının her iki grupta sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalardan ve bu araştırmanın öneminden bahsedilecektir.

OSB olan çocukların erken sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde sınırlılıklar yaşadıkları ve bu özelliklerinin tanı ölçütleri arasında yer aldığı bilinmektedir. TGG ve

gelişim yetersizliği olan Türk çocuklarıyla yapılan çalışmaların sonuçlarında da benzer güçlüklerin belirlendiği görülmektedir. Töret (2010) söz öncesi dönemde bulunan OSB olan, Down sendromlu ve tipik gelişim gösteren gelişim gösteren çocukların davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevlerine göre jest kullanımlarını incelediği araştırmasında, OSB olan çocukların diğer gruplara göre sosyal etkileşim işlevine yönelik jest kullanımlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Turan ve Ökcün-Akçamuş (2013) OSB olan çocuklarda taklit becerileri ve alıcı-ifade edici dil gelişimi ilişkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 18 OSB olan, 15 gelişim geriliği (Down sendromu ve zihinsel engel tanılı), 16 tipik gelişim gösteren gelişim gösteren çocuğun taklit becerilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda OSB olan çocukların diğer gruplardaki çocuklara göre taklit puanlarının anlamlı derecede düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun araştırmacıları anneler, ebeveynler ve birincil bakıcılar olarak ifade edilen ilk iletişim ortağı olan kişilerle, çocukların kurdukları etkileşimlerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapmaya sevk ettiği açıkça görülmektedir.

Anne- bebek davranışlarının serbest oyun oturumlarında incelenmesi sonucunda anne duyarlılığının ve bebeklerin amaçlı iletişim sıklığının erken iletişim becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Paavola, Kunnari ve Moilanen, 2005). Stephenson ve Dowrick (2005) tarafından ağır derecede zihinsel yetersizliği olan ve işlevsel konuşması çok az olan ya da hiç olmayan çocuklara sahip annelerin çocuklarının gözlenen iletişim becerilerine dair ve iletişim becerilerini desteklemeye yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Anneler çocuklarının yüz ifadelerini, vücut hareketlerini, seslendirme ve jest davranışlarını iletişimsel amaçlı davranışlar olarak kabul ettiklerini ve desteklediklerini ifade etmişlerdir. Murray vd., (2008) OSB olan çocuklarda sosyal becerilerinin ebeveyn ve öğretmen raporları doğrultusunda incelendiği boylamsal bir araştırma yapmışlardır. OSB olan çocuklarda sosyal davranışların sergilenme sıklığının artmasının iletişim becerileri ile ilişkili olduğu ve sosyal davranışlarda bulunma sıklığının çocuklarda dil becerilerinin yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Down sendromlu çocuğu olan anneler ile TGG çocuğu olan annelerin çocuğa yöneltmiş dil kullanımı ve çocuğa yöneltmiş dilin çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada her iki gruptaki annelerin aynı sıklıkta yönlendirici davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacıların daha fazla nesne isimlendirme yapan ebeveynlerin çocuklarının daha geniş sözcük dağarcığına sahip

olacağına yönelik tahminleri doğrulanmamıştır. Her iki gruptaki annelerin aynı sıklıkta nesne isimlendirme yaptığı ve nesne isimlendirme yaparak çocuklarının sözcük dağarcığını artıracaklarını düşündüklerini söylemişler ancak bu etkileşim şeklinin sözcük dağarcığı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür (Johnson-Glenberg ve Chapman, 2004).

Turan'ın (2012), tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dili nasıl öğrendiklerine ilişkin inanç ve görüşleriyle çocuklarıyla etkileşim tutumları ve uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, her iki gruptaki annelerin çocuklarıyla etkileşim biçimleri ile çocuklarının dil edinim süreçlerinin ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca her iki gruptaki annelerin çocukların konuşmadan önce bazı sözcükleri anladığını, anne-babaların bebeksi konuşmalardan kaçınması gerektiğini ve bebeksi konuşmaların uygun rol model olmayacağını, jestler yerine sözcüklerle iletişim kurma çabalarının desteklenmesi gerektiğini ve bebeklerin mırıldanmalarının anlam taşıdığını ancak jest kullanımının dil gelişimini desteklediğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Her iki gruptaki annelerin de hem çocuk merkezli hem yetişkin merkezli farklı stratejileri birlikte kullanarak çocuklarıyla etkileşim kurdukları bildirilmiştir.

Turan'ın (2012) anne-babaların jestlerin dil gelişimini desteklediğine inanmadıklarını gösteren bulgularından farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde çocuğu OSB olan ve TGG ebeveynlerin ve çocukların jestleri karşılıklı olarak incelenmiştir (Talbot ve diğ., 2015). Bu araştırmada 12 ve 18. aylardaki çocukların doğal oyun etkileşimleri incelenmiştir. Çalışmada TGG grubundaki çocukların kendilerinden büyük OSB olan kardeşleri olması nedeniyle TGG grubu aynı zamanda risk taşıyan bir grubu ifade etmektedir. Risk grubunda olup daha sonra OSB tanısı almayan çocukların annelerinin etkileşim sırasında daha fazla jest ürettikleri gözlenmiştir. Annelerin dil gelişiminin desteklenmesi konusundaki görüşlerinin incelendiği başka bir çalışma Servi (2014) tarafından yapılmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin dil edinimine ve desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, anneler kendi kendine konuşma ve model olma stratejisinin dil gelişiminin desteklenmesinde etkili olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı annelerden %33'ü çocuklarının alıcı dil becerilerinin oldukça iyi olduğunu, ancak ifade edici dilde sınırlılıklarının olduğunu bildirmişlerdir.

Erken dönemde annelerin çocuklarının gelişimindeki gecikmeleri fark etmesinin erken müdahale açısından önemi düşünülerek bu konuda ulusal alan yazında çalışmaların

yapılmış olduğu gör÷lmektedir. Servi ve Bařbuđ (2018) otizm spektrum bozukluğunda erken dñnem belirtilerini anne gñr÷şlerine incelemişlerdir. Birisi TGG diğerisi OSB olan ikiz kardeşlerin sosyal ve bilişsel gelişim açısından farklılıkları olup olmadığını incelemişlerdir. Annelerin OSB olan çocuklarında “parmakla gñsterme, nesnelere amacına uygun kullanma, sñzel olmayan iletişim becerilerinden bakma, seslendirme ve jest davranışlarında ve sñzel iletişim becerilerinde” sınırlılıklarının olduğunu ifade ettiklerini bildirmişlerdir.

Doğan ve ark. (2016), OSB olan çocuğa sahip annelerin hangi dñzeyde etkileşimsel davranışları sergilemesinin çocuklarında en y÷ksek dñzeyde etkileşimsel yanıtlayıcılığa neden olduklarının anlaşılması için anne-ocuk etkileşimsel davranışlarının incelenmesinin önemini vurgulamışlardır. Alak (2018) okul öncesi dñnemde sñzel olmayan OSB tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisini boylamsal incelediği araştırmasında, 6 ay ara ile izlenen 31 OSB tanılı ocuk-anne çiftinin anne yanıtlayıcılığı ve çeşitliliği anne-ocuk serbest oyun etkileşiminde değerlendirmiştir. Ayrıca çalışmada çocukların amaçlı iletişim, nesneli oyun ve taklit becerileri gözleme dayalı yapılandırılmış süreçlerle değerlendirilmiştir. Otizm belirtilerinin şiddetinin hafifletilmesi ve nesne/eylem katılımının artırılması ile sñzel olmayan OSB tanılı çocukların amaçlı iletişimlerini kolaylaştıran ebeveyn yanıtlarının artırılabilereği bildirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde erken dñnem iletişim becerilerinin dilin yordayıcısı olduğunu gñsteren, anne yanıtlayıcılığının ve etkileşimin dilin ediniminde önemli olduğunu gñsteren çalışmalara rastlanmasına rağmen; annelerin söz öncesi dñnem amaçlı iletişim araçlarına dair bilgi dñzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal iletişim ve etkileşim dñzeylerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında OSB olan çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gñsteren (TGG) çocuğa sahip annelerin söz öncesi dñnem amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi dñzeylerine bağlı olarak çocuklarının sosyal iletişim ve etkileşim dñzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma özellikle OSB tanılı çocuğu olan annelerin çocuklarının tanılarına bağlı olarak desteklenmesine ihtiyaç duydukları etkileşim becerilerinin belirlenmesi ve ebeveyn aracılı erken müdahale programlarına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın verileri Gaziantep il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi özel eğitim anaokulları ve anasınıflarına, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 0-5 yaş arası OSB tanılı çocukların anneleri ile Gaziantep il merkezinde ikamet eden TGG 0-18 aylık çocukların annelerinden oluşan toplam 60 anne ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık, kullanılan veri toplama aracı Sosyal İletişim Kontrol Listesi (SİLKOL-R-OTV)'nin anne görüşlerine dayalı olmasıdır.

#### 1.5. Özgün Değer ve Katkı

Alan yazında OSB olan çocukların annelerinin söz öncesi dönem amaçlı iletişim davranışları hakkında anne bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim ve etkileşim düzeylerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile annelerin söz öncesi dönem amaçlı iletişim davranışları hakkında sahip oldukları bilgi düzeyi ile OSB olan çocuklarının sosyal iletişim ve etkileşim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi annelerin konuyla ilgili bilgi ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ebeveyn aracılı erken müdahale programlarının geliştirilmesinde alana katkı sağlayacaktır.

#### 1.6. Tanımlar

**Amaçlı İletişim:** Kişilerin iletişim ortağı üzerinde etki oluşturmak; çeşitli eylem, istek ve ihtiyaçlarını iletmek için tercih edilen iletişimsel eylemleri içeren bilişsel süreçtir (Calandrella ve Wilcox, 2000; Mclean,1990).

**Jest:** İletişim amaçlı eylemlerin ellerin, parmakların, vücut pozisyonlarının ve yüz ifadelerinin kullanılarak üretilmesi olarak ifade edilmektedir (Iverson ve Thal, 1998).

**Otizm Spektrum Bozukluğu:** Gelişimin erken dönemlerinde sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerinde güçlükler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013).

**Söz Öncesi Dönem:** Çocuklarda 0-9 aya kadar iletişim amacı taşımayan bakma, seslendirme, oral motor taklitleri de içeren (Gerber ve Prizan, 2000), yaklaşık 9. aydan

sonra bakma, sözcük içermeyen seslendirmeler ve jestleri içine alan sözel olmayan amaçlı iletişim davranışlarının da gözlemlendiği süreci ifade etmektedir (Bates, 1976).

**Sosyal İletişim:** Kişilerin birbirine ihtiyaç, arzu, algı, bilgi ve duygusal durumlarını bağlama uygun olarak sözel ve sözel olmayan dil aracılığıyla ortaya çıkan etkileşim süreci ifade olarak edilmektedir (ASHA, 2018).



## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde söz öncesi dönem iletişim becerilerinin gelişiminden bahsedildikten sonra OSB olan çocukların araştırmaya konu olan söz öncesi iletişim becerilerinden bakma, seslendirme ve jest davranışlarının gelişimi ile çalışmanın konusu olan anne yanıtlayıcılığı ve anne yanıtlayıcılığının söz öncesi iletişim becerileri ile ilişkisi, TGG ve OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerilerine etkisi detaylı olarak anlatılacaktır.

### 2.1. Söz Öncesi Dönem İletişim Becerilerinin Gelişimi

Söz öncesi iletişim; yaşamın yaklaşık ilk 18 ayını içine alan sosyo-bilişsel bir boyuta sahip olan karmaşık dil gelişim süreci boyunca gözlemlenen birçok iletişim davranışlarının ve hizmet ettiği iletişimsel işlevlerin gelişip olgunlaşmasının zeminini oluşturan dönem olarak ifade edilmektedir (Diken, 2020). Söz öncesi iletişim sosyal iletişim bağlamında “amaçlı iletişim öncesi” ve “amaçlı iletişim” olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Bates, 1976). Doğum ile başlayıp yaklaşık olarak 8-9. ayları kapsayan amaçlı iletişim öncesi dönemde henüz çocukların davranışları herhangi bir iletişim amacı taşımamaktadır (Elefant, 2002). Amaçlı iletişim öncesi dönemde çocuklarda ağlama, bakma, dokunma, gülme, seslendirme, oral motor taklitler ve kavrama gibi davranışlar gözlenmektedir (Gerber ve Prizant, 2000). Çocuklarda ilk bir ayda ebeveyne karşı göz teması, ikinci (2.) ayda konuşmalara gülerak karşılık verme, üçüncü (3.) ayda ebeveyne özellikle anneye yabancı kişilerden daha fazla karşılık olarak seslendirme, dördüncü (4.) ayda diğer seslere karşılık olarak seslendirme gibi erken dönem sosyal etkileşim davranışları görülmektedir (Paul, 2008). Çocuklarda bu dönemde beden hareketleri ve yüz ifadeleri gibi sosyal davranışlar gözlemlense de bu davranışların iletişim amacı taşıdığını gösteren kanıt bulunmamaktadır (Owens, 2012). Çocuklarda gözlenen ağlama davranışı açlık ve hastalık gibi sebeplerden ortaya çıkabilirken veya gııldama gibi gülmeye benzer sesler bağlamda karşılaşılan uyaranlara tepki niteliği taşımakta iken yetişkinin ilgisini elde etmek veya yetişkine ihtiyaçlarını karşılatmak amacı taşımamaktadır (Crais ve Ogletree, 2016). Bu dönemde çocuklar tarafından iletişim ortaklarına ihtiyaç ve isteklerini iletme amacıyla geliştirilmiş herhangi bir iletişim yöntemi yoktur (Crais ve Ogletree, 2016). Amaçlı iletişim öncesi dönemde gözlenen davranışların çocuklar tarafından iletişim amacıyla ortaya çıktığına dair herhangi bir kanıt

olmasa da bu davranışlar yetişkinler tarafından iletişimsel davranış olarak kabul görmektedir (Elefant, 2002; Wilcox, Kouri ve Caswell, 1990).

8-9. aylara gelindiğinde ise zihinsel temsil yeteneğinin gelişmesi ile (Paul, 2008) çocuklar tarafından iletişim ortağı üzerinde etki yaratmak niyetiyle iletişim amaçlı davranışlar belirgin şekilde görülmeye başlanmaktadır (Calandrella ve Wilcox, 2000). Çocuklarda ortaya çıkan davranışların iletişim amacı taşıdığına kanıt olarak; amaç gerçekleşinceye kadar davranışta ısrarcı olma, amaç gerçekleşir gerçekleşmez memnuniyetin ortaya çıkması, aynı amaca ulaşmak için aynı davranışları istikrarlı olarak tekrar etme, iletişim ortağı ile iletişim amacı arasında bakışların değişmesi gösterilmektedir (Wetherby, 1986). Amaçlı iletişim; sözel ve sözel olmayan (jestler, sözcük içermeyen seslendirmeler) eylemlerin iletişim ortağına belli bir mesaj iletmek amacıyla kullanılması olarak ifade edilmektedir (Wetherby, Yonclas ve Bryan, 1989). Alanyazında henüz sözcüklerin kazanılmadığı dönemde iletişim amacıyla çocukların iletişim ortağı üzerinde etki bırakmak niyetiyle kullandıkları bakış, seslendirme ve jestler ise “sözel olmayan amaçlı iletişim davranışları” olarak ifade edilmektedir (Bates, 1976). Sözel olmayan amaçlı iletişim davranışları, çocukların çevrelerindeki iletişim ortakları ile sözel dil olmadan iletişime gitmelerini sağlarken sözel dil becerilerinin temellerini oluşturduğu bilinmektedir (Bruner, 1975; Carpenter ve diğ., 1998). Söz öncesi dönemde ortaya çıkan sözel olmayan amaçlı iletişim davranışlarının aynı zamanda konuşmayı yordadığı bilinmektedir (Wetherby, 1986). Alan yazında amaçlı iletişim öncesi aşamadan amaçlı iletişim aşamasına geçiş üst düzey sosyal iletişim ve bilişsel süreçler gerektirdiğinden, önemli bir eşik olarak kabul edilmektedir (Bates, 1976; Bates ve diğ., 1979; Brady, Marquis, Fleming ve McLean, 2004; Tomasello, Carpenter ve Liszkowski, 2007). Ortalama 12. aya gelindiğinde ise ilk anlamlı sözcüklerin ortaya çıkması ile sözel dil dönemi başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar daha önceki dönemde sesler ve jestler kullanarak ifade ettiği iletişim amacını, jestlere sözcükler ekleyerek ya da sadece sözcük kullanarak ifade etmektedir (Owens, 2012).

TGG çocuklarda sözel olmayan amaçlı iletişim davranışlarının sıklığı ve çeşitliliğinin yaş ile artması beklenirken bu davranışlarda görülen sınırlılıklar gelecek dönem iletişim becerilerinin yordayıcısı olmakla beraber, yetersizliği olan çocuklar için ayırt edici bir özellik taşımaktadır (Crais ve Ogletree, 2016).

Özetle TGG çocuklarda söz öncesi dönem yukarıda açıklandığı gibi bir seyir izlerken ve amaçlı iletişim eylemlerin sıklaşması ve belirginleşmesi sözel dile geçişin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yorder ve Warren, 1998). OSB olan çocuklarda ise

söz öncesi dönem amaçlı iletişim eylemlerinden sesleri ve jestleri kendilerine özgü amaç ve işlevlerde kullandıklarından uzun süre söz öncesi aşamada kalarak, sözel dili kazanmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir. OSB olan çocukların söz öncesi dönem amaçlı iletişim eylemlerinde yaşadıkları bu güçlüklerden dolayı anlamak için çaba gösteren iletişim ortağı tarafından anlaşılmasında sorun olmaktadır. Bu durum OSB olan çocukla iletişim ortağı arasındaki sosyal etkileşim sürecini de olumsuz etkilemektedir. OSB olan çocukların ortaya çıkan iletişim problemlerini yeniden düzenleme becerileri sınırlı olduğundan, iletişim amaçlı eylemler problem davranışa dönüşürken kendisine ve iletişim ortağına zarar vererek anlatmaya çalışabilmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların TGG çocuklara oranla daha fazla olumsuz sosyal iletişim deneyimi yaşamalarına neden olmaktadır (Keen, 2003). OSB olan çocukların söz öncesi dönem amaçlı iletişim eylemlerinde yaşadıklarının güçlüklerle bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz iletişim deneyimleri sosyal ortamlara katılma, öğrenme, akademik ve genel gelişim süreçlerini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Christensen, 2014).

Çocukların iletişim amaçlı eylemlerinin ayırt edilip iletişim ortağı tarafından yanıtlanmasının yukarıda söz edilen olumsuz iletişim eylemlerine bağlı ortaya çıkan problem davranışların önüne geçilebilmesi için büyük öneme sahip olduğu görülmektedir.

### **2.1.1. Amaçlı iletişim gelişimi**

İletişim işlevlerinden alan yazında genellikle gereksinimleri ifade etme, iletişim amacı ve konuşma nedeni olarak söz edilmektedir (Alev, 2015). Ancak iletişim işlevi ile iletişim amacı arasında bir ayrıma gidildiği bilinmektedir. İletişim amacı konuşanın *niyetini* ifade ederken; iletişim işlevi ise konuşanın *iletişim ortağı üzerindeki etkisini* ifade etmektedir. İletişim sürecinin konuşanın niyeti (*iletişim amacı*) ile iletişim ortağı üzerinde bıraktığı etkiye (*iletişim işlevine*) bağlı olduğu bilinmektedir. Yani kaynak kişinin talep etme amacının iletişim ortağı tarafından talep etme işlevi olarak yorumlanması, talep etme eylemi olarak kabul görmektedir (Wetherby, Warren ve Reichle, 1998). İletişim işlevlerinin çocuk tarafından kasten iletişim ortağının mesajdan haberdar olması için yaptığı sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri (bakış, ses, jest ile) ile ortaya çıktığı bilinmektedir (Franko, 2008).

Bruner (1981) iletişim işlevinin yaşamın ilk üç yılında ortaya çıktığını ve amaca yönelik ilk davranışlar olduğunu belirterek; davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olarak üçe ayrılmaktadır. *Davranış düzenleme*; istenilen bir nesne/eylemi talep etmek veya istenilmeyen bir nesne/eylemi reddetmek amacıyla yetişkin davranışını düzenleme olarak ifade edilmektedir (Franko, 2008). Örneğin, çocuğun ulaşmak istediği bir oyuncak için yetişkin ve oyuncuğa bakıp ardından seslendirme yapması ya da yemek istemediği bir yemeği reddetmek için başını sallaması, yetişkinin davranışını düzenlemeye yöneliktir. Yetişkinin dikkatini üzerine çekmek için veya dikkat kendisinde iken mevcut dikkatin devam etmesi için ortaya çıkan iletişimsel davranışlarındaki amaç ise *sosyal etkileşim* olarak bilinmektedir (Wetherby ve Prizant, 2002). Yetişkin ve çocuk oyun oynarken yetişkinin oyuna devam etmesi için seslendirme yapması ya da yetişkinin ilgisi üzerinde değilken çocuğun seslendirmeler veya jestler kullanarak yetişkinin ilgisini üzerine çekmesi örnek gösterilebilir. *Ortak dikkat* amacıyla kurulan iletişimde ise çocuklar yetişkinin dikkatini kendi ilgilendikleri nesne/olaya çekmeye ve ortak dikkat ile nesne/olay hakkında yorum ve bilgi elde etmeye çalıştıkları bilinmektedir (Wetherby ve Prizant, 2002). Ortak dikkat davranışı aynı zamanda başkasıyla ilgiyi paylaşma, göz kontağı, işaret etme gibi jest kullanımlarını da içermektedir (Murray ve ark., 2008). Ortak dikkat, söz öncesi dönem iletişim işlevleri için önemli bir söz öncesi becerisi olarak kabul edilmektedir (Adamson ve Chance, 1998). İletişim işlevleri TGG çocuklarda gelişimsel olarak ortaya çıkar ve yaşla beraber artması beklenir (Crais, Douglas ve Campbell, 2004). Çocuklarda erken dönemde 12. aydan önce ortaya çıkan ilk iletişim işlevlerinin davranış düzenleme ve sosyal etkileşim olduğu gözlenmektedir (Wetherby ve Prizant, 2002). Yaklaşık 12. ayın sonlarına doğru ise ortak dikkat davranışı; iletişim ortağı, nesne/olay ve çocuk arasında üçlü bakış gelişimi ile kendini göstermektedir (Christensen, 2014). Ortalama 18-24 aya gelindiğinde ise en çok kullanılan iletişim işlevi davranış düzenleme ve ortak dikkat olmaktadır (Wetherby, 2002).

TGG çocuklarda iletişim işlevi yukarıda anlatıldığı gibi bir gelişim göstermekte iken; çeşitli yetersizlik gruplarında olan çocuklarda bu gelişimsel süreç farklı olarak ilerlemektedir. Down Sendromlu (DS) çocuklarla yapılan bir araştırmada DS olan çocukların TGG akranlarına kıyasla daha düşük oranda ortak dikkat amaçlı iletişim kurdukları görülmüştür (Mundy, Sigman, Kasari ve Yirmiye, 1988; Mundy ve diğ., 1995). Benzer bir başka araştırmada ise OSB olan çocukların zihin yetersizliği olan çocuklardan daha düşük oranda sosyal etkileşim ve ortak dikkat amaçlı iletişim kurdukları gözlenmiştir (Mundy, Sigman ve Kasari, 1990). OSB olan çocukların iletişim işlevlerinde

yaşadıkları bu güçlüklerin tanılama da önemli ölçütler olduğu bilinmekte, OSB ve diğer yetersizlik türlerinden etkilenen çocukların tanılanmasında kullanılmaktadır.

## **2.2. Sözel Olmayan Amaçlı İletişim Eylemlerinin Gelişimi**

### **2.2.1. Bakma**

Bakma eylemi düşünce, istek ve arzularımız hakkında diğer insanlara bilgi verirken bakılan nesne/olay ile ilgili bakan kişiye de bilgi vermektedir (Doherty-Sneddon, 2003). Bebekler yaşamın ilk yılında birincil bakıcılarının gözüne bakış atmalar yoluyla dikkat paylaşabilmektedir. Zamanla kısa bakışlar bebek ve birincil bakıcı arasında göz kontağına dönüşmektedir (Franko, 2008).

Alan yazında bebeklerde göz kontağına sosyal işlevinin ses gelişiminden önce ortaya çıktığını öne süren çalışmalara rastlanmaktadır (Carbone, O'Brien, Sweeney-Kerwin ve Albert, 2013). Doğumdan hemen sonra bebekler ve birincil bakıcıları arasında yüz yüze etkileşim başlamakta ve bu etkileşim sürecinde bebekler ve birincil bakıcıları arasında doğumdan iki-üç hafta sonra göz kontağı ortaya çıkmaktadır (Doherty-Sneddon, 2003; Hundeide, 2007). İkinci aya gelindiğinde ise bebekler bakışlarını çevredeki seslere/olaylara yöneltirken, beşinci (5.) aydan altıncı (6.) aya kadar görsel dikkatleri birincil bakıcıları üzerindedir (Franko, 2008). Birincil bakıcılar ve bebekler arasında göz kontağına gelişimi ile ortaya çıkan ikili iletişim sosyal gelişimin yanı sıra bilişsel gelişimle de yakından ilişkilidir (Doherty-Sneddon, 2003). Buna bağlı olarak birincil bakıcıların bebeklerin bakışlarını sözel iletişim yoluyla desteklemeleri, bebeklerin düşünme sistemini ve bilişsel süreçlerini desteklemektedir (Meins, 1998). Yaklaşık altıncı (6.) ayda üçlü bakış olarak adlandırılan; bebeklerin başka bir kişi ile nesne/olay hakkında ilgisini paylaşması olarak ifade edilen koordineli bakış ortaya çıkmaktadır (Carbone ve diğ., 2013). İlk yılın sonlarına doğru yaklaşık dokuzuncu (9.) ayda ise bebekler iletişim ortağı olan birincil bakıcılarının çevredeki diğer nesnelere ve kişilere baktığını fark ederek birincil bakıcılarının nereye baktığını görmek için bakışlarını izlemeye başlarlar (Meltzoff ve Brooks, 2007). Başkasının bakış açısını fark ederek onun baktığı yöne doğru başını çevirerek birincil bakıcı, bebek ve nesne arasındaki hayali üçgenden oluşan bakış takibi davranışı ise 9/10 aylarda ortaya çıkmaktadır (Meltzoff ve Brooks, 2007). Bakış takibi alanyazında üçlü etkileşimin ön koşul becerisi olarak kabul edilmektedir (Meltzoff

ve Brooks, 2007; Tomasello, 1995). TGG çocuklarda yukarıda bahsedilen bakış gelişim örüntüsü seyredirken, bakış davranışında gözlenen normalin dışında gelişimin çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Nitekim OSB olan çocuklarda görülen sosyal etkileşim ve iletişim güçlükleri bakış davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bir sonraki bölümde OSB olan çocukların bakma davranışı ile ilgili özelliklerinden detaylı olarak bahsedilecektir.

### ***2.2.1.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda bakma***

OSB olan çocukların OSB tanısı almadan önceki video kayıtları incelenmesi ve aile görüşlerine dayalı geriye dönük yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların yaşamlarının ilk üç yılında belirgin şekilde sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde güçlükler yaşadığı görülmüştür. OSB olan çocukların yaşamın ilk yılında yakın çevresindeki insanlara yönelik bakma davranışının düşük olması; ikinci yılda ise normal dışı göz kontağı ve yine çevresindeki insanlara bakmada sınırlılıkların olması OSB olan çocukların bakma davranışında erken dönemde görülen sınırlılıklarındandır (Chawarska ve Volkmar, 2005). İletişim sürecinde göz kontağının etkileşim kurmak için önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle iletişim halinde iken karşıdaki kişi ile göz kontağının kurulmaması ya da sınırlı göz kontağı kurulması bir iletişim problemi olarak kabul edilmektedir. İletişim problemi olarak kabul gören sınırlı göz kontağı eylemi, OSB'nin erken belirtilerinden biridir (Diken,2020). Ebeveynler tarafında ifade edilen bakış davranışına yönelik sınırlılıklar ise alışılmışın dışında bakış açısı, sınırlı göz kontağı OSB'nin ilk belirtileri olarak kabul edilmektedir (Volkmar ve van der Wyk, 2017). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda OBS olan çocukların iletişim ortağı ile sınırlı göz kontağı kurduğu ya da hiç göz kontağı kurmadığı; bir başka deyişle göz kontağı kurmaktan hoşlanmadığı, iletişim ortağının gözünün içine bakmaktan kaçındığı ve göz izleme davranışında güçlüklerle sahip oldukları belirtilmiştir (Bhat, Galloway ve Landa, 2010). Araştırmalar göz kontağındaki sınırlılıkların 6.aya kadar ortaya çıktığını, 18. ayda ise belirginleştiğini göstermektedir (Young, Merin, Rogers ve Ozonoff, 2009).

Sonuç olarak OSB olan çocuklarda gözlenen göz kontağı, bakış, bakış takibi (göz izleme) becerilerindeki yetersizliklerin başkalarının duygularını anlama, yorumlama, iletişimi sürdürme gibi önemli sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde ciddi güçlükler yaşamalarına neden olduğu bilinmektedir (Bradshaw, Shic ve Chawarska, 2010).

### 2.2.2. Seslendirme

Doğumdan hemen sonra ağlamalarla ortaya çıkan seslendirme davranışı ilk bir yıl boyunca değişmekte ve gelişimini sürdürmektedir. Yaklaşık 9. aya gelindiğinde maruz kaldığı dilin ses örüntülerine uygun seslendirmeler görülmeye başlanır (Iverson ve Wozniak, 2016). Çocuklarda seslendirmelerin evrensel gelişimsel bir sıra takip ettiği bilinmektedir (Menn ve Stoel- Gammon, 2001). Seslendirmenin; refleksif seslendirmeler, gııldama ve gülme, ses oyunları, babıldama (konuşmaya benzer sesler) ve jargon aşaması olmak üzere beş gelişimsel aşamasından bahsedilmektedir (Menn ve Stoel- Gammon, 2001).

Çocuklarda ağlama, öksürme, hapsirme gibi refleksif seslendirmelerle beraber ünlü seslere benzer seslerin gözlendiği yaklaşık 0 – 2 aylık süre *refleksif seslendirmeler* olarak ilk aşamayı oluşturmaktadır. *Gııldama ve gülümseme aşaması* yaklaşık 2 – 4 aya gelindiğinde daha az ağlama davranışı ile memnuniyet göstergesi olarak kabul edilen gülümseme davranışı gözlenmeye başlanır (Menn ve Stoel- Gammon, 2001). 4 – 6 ay ile bir sonraki aşama olan *ses oyunları aşamasında* ani ses iniş çıkışlarını içeren bağırma, cıyıklama, fisıltı gibi çeşitli seslendirme davranışları ile ünlü/ünsüz birleşimi içeren ilkel hecelere az da olsa rastlanabilmektedir. 6. aya gelindiğinde *babıldama-mırıldanma tekrarları (konuşmaya benzer sesler) aşaması* ile çocuklar artık olgunlaşmamış dile benzeyen belli bir örüntü içeren hece yapılarını (bababa-dadada- mama gibi) ve yetişkinler tarafından anlamlı sözcükler gibi algılanan tekrarlı yapıları kullanmaya başlarlar (Binguistics, 2007). Alan yazında babıldama aşamasının sözel dile geçişte önemli bir basamak olduğu kabul edilmektedir. 10. aya kadar babıldama aşaması özelliği göstermeyen çocukların dil bozukluğu riski taşıdığı düşünülmektedir (Oller, Eilers, Neal ve Cobo-Lewis, 1998). 10. ay itibari ile ortaya çıkan ve son aşama olan *jargon aşaması* ise vurgu ve tonlamaların ortaya çıkması ile çeşitli seslerin konuşma diline benzer şekilde birleştirildiği aşamadır. Ortaya çıkan vurgu ve tonlamada anlamlı ses birleşimleri olmasa da sesteki iniş çıkışlarla iletişim ortağı üzerinde etki amacı taşıyabilmektedir (Menn ve Stoel-Gammon, 2001).

Seslendirmenin gelişimine bakıldığında anatomik yapıya bağlı olarak gelişen seslerin zamanla konuşma dili benzeri seslere ve nihayetinde sözcüklere dönüştüğü bir seyir izlemektedir. Bu bağlamda seslendirme gelişiminin gelecek dönem dil edinimi ile

yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Buna bağlı olarak OSB olan çocukların erken dönem seslendirme süreçlerinde ortaya çıkan sınırlılıklar, OSB olan çocukların tanılanmasında önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir (Plumb ve Wetherby, 2013).

### ***2.2.2.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda seslendirme gelişim***

OSB olan çocuklarda ses üretim gelişimi incelendiğinde tanı öncesinden itibaren özellikle babıldama aşamasındaki sınırlılıklar dikkat çekmektedir. TGG ve gelişim geriliği olan çocuklarla karşılaştırıldığında iletişimsel seslendirme davranışlarında sınırlılıklar yaşadıkları bilinmektedir (Wimporry, Hobson, Williams ve Nash, 2000). Alanyazında alışılmışın dışında seslendirmeler ve seslendirmenin sıklığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında OSB olan çocukların konuşma benzeri seslendirmelerinin TGG çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu bunun yanı sıra alışılmışın dışında seslendirmeler ile sıkıntı bildiren seslendirmelerinin ise daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Warlaumont, Gilkerson ve Oller, 2014). Ailesinde OSB olan çocukların erken dönem seslendirme gelişimine bakılarak risk grubundaki çocuklar için OSB'nin tanılanmasında ölçüt olarak kullanılabilmesi bilinmektedir. OSB açısından risk altında olan çocukların seslendirmeleri incelendiğinde daha az düzeyde konuşma benzeri seslendirmeler yaparken, konuşma harici seslendirmelerinin ise daha fazla düzeyde olduğu bilinmektedir (Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska ve Klin, 2011). Tanı öncesi döneme ait videoların incelendiği araştırmalarda OSB tanısı olan çocukların tanı almayan diğer çocuklara göre seslendirmelerinin anlamlı düzeyde daha az olduğu bildirilmiştir (Patten ve diğ., 2014). İletişim amaçlı seslendirme davranışlarının sıklığına ilişkin boylamsal araştırmalardan birinde yüksek risk altında olan ve daha sonra OSB tanısı alan çocuklarla düşük risk grubunda olup daha sonra tanı almayan çocukların seslendirme davranışlarındaki gelişimin 6.aya kadar aynı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Yine aynı iki grubun koordineli bakış davranışının benzer seyir gösterirken 12.aya geldiğinde OSB olan çocuklarda seslendirme bakış koordinasyonunun TGG çocuklardan daha düşük düzeyde olduğu, zamanla artması beklenen seslendirme bakış koordinasyonunun OSB olan çocuklarda azaldığı ifade edilmiştir (Ozonoff ve diğ., 2010).

OSB olan çocuklarda gözlenen seslendirmenin sıklığı, seslendirmenin alışılmışın dışında gelişimi ve seslendirmenin iletişim amaçlı kullanımında gözlenen sınırlılıklar

alanyazında OSB'nin tanımlanması amacıyla kullanılabilir ölçütler olarak kabul görmektedir (Alak, 2018).

### 2.2.3. Jest

Jestler iletişim ortağına yönelik ellerin, kolların, parmakların, yüz belirli bölgelerinin ve vücudun tamamının kullanılmasıyla iletişim amacı taşıyan eylemler üretilmesi olarak ifade edilmektedir (Iverson ve Thal, 1998). Çocuklarda iletişim ortağına yönelik seslendirme ve göz kontağının eşlik ettiği ve karşılıklılık içeren eylemler jest olarak kabul edilmektedir (Iverson, Capirci, Volterra ve Goldin-Meadow, 2008). Iverson ve Thal (1998), jestleri kendi içinde *gösterici jestler* ve *temsili jestler* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Erken dönemde kullanılan jestlerin yaklaşık %88'ini oluşturan gösterici jestler mevcut bağlam içinde değerlendirilen nesne/olayı işaret etme, verme, uzanmak ve nesne/olaya dikkat çekmek amacıyla kullanılan jestler olarak ifade edilmektedir (Thal ve Tobias, 1992). Konuşma kazanılmadan önce ortaya çıktığı için söz öncesi jestler olarak ifade edilen jestler; itme (reddetme), gösterme (nesneyi yetişkinin göz hizasında tutma), işaret etme (nesne/olayı işaret parmağı ile gösterme), verme (nesneyi yetişkinin avucuna bırakma) olarak sıralanmaktadır. Gösterici jestler de kendi içinde yakınsal ve uzaksal olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortalama 7- 9.aylarda ortaya çıkan yakınsal jestler çocuğun nesne/yetişkinle temasını (elindeki nesneyi vermesi veya reddetme davranışı gösterirken yetişkinin elini itmesi gibi) içerirken; yaklaşık 10-12.ayda ortaya çıkmaya başlayan uzaksal jestlerde çocuk ile nesne/yetişkin arasında herhangi bir temas söz konusu değildir (Crais ve diğ., 2004). Yakınsal jestlerden uzaksal jestlere geçişin sembol kullanımı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Crais ve diğ., 2009). Birkaç gösterici jestten sonra ortalama 12.ayda temsili jestler ortaya çıkmaya başlar; Iverson ve Thal (1998), temsili jestleri kendi içinde *nesne ilişkili (sembolik)* ve *geleneksel* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Nesne ilişkili jestlerde, çocuğun ellerini kanat gibi çırpması örneğinde de olduğu gibi eylemler bir nesne/olayın belli özelliklerini temsil etmektedir. Alan yazında sembolik jestlerin oyun rutinlerinde kolaylıkla ortaya çıktığı ve aileleriyle taklide dayalı oyun oynayan çocukların sembolik jestleri daha sık kullandıkları belirtilirken, sembolik jestleri kullanmayan çocukların ise aileleriyle taklide dayalı oyunlar oynamadıkları belirtilmektedir (Zinober ve Martlew, 1985). Geleneksel jestler ise yabancı toplumlarda

“tamam” anlamına gelen başparmak işareti gibi bir toplumun kültürel özelliklerini yansıtan sosyal jestlerdir (Acredolo ve Goodwyn, 1988).

Alan yazında jestleri iletişim işlevlerine göre sınıflandıran araştırmacılara rastlanmaktadır. Bates ve diğerleri (1975), gösterici jestleri istek amaçlı (nesne/eylem isteme) ve yorumlama (nesne/olaya dikkati çekme) amaçlı olmak üzere ikiye ayırmaktadırlar. Bu sınıflamaya göre ise temsili jestlerin sınıflama dışı kaldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar ise jestleri üç temel iletişim işlevini esas alarak *ortak dikkat jestleri* (uçan bir kuşu parmağı ile işaret etme), *davranış düzenleme jestleri* (içmek istediği bir içecek için bardağı yetişkine verme) ve *sosyal etkileşim jestleri* (ortamdan ayrılırken el sallama) olarak sınıflandırmaktadırlar (Colgan ve diğ., 2006).

Çocuklarda yaş ile jestlerin de diğer iletişim eylemleri (bakış, seslendirme ve sözcük) ile koordineli olarak ilerlemesi beklenir. Jestlerin diğer iletişim eylemleri ile koordineli ilerlememesinin, kullanım sıklığının ve çeşitliliğinin az olmasının OSB olan çocukların ayırt edilmesinde ve tanılanmasında yardımcı olduğu bilinmektedir (Crais ve diğ., 2009).

### **2.2.2.1. Otizm spektrum bozukluğunda jest**

Jest üretiminde sınırlılıklar gözlenmesinin OSB temel tanı ölçütleri arasında olduğu bilinmektedir (Lord, Rutter ve Couteur, 1994). Araştırmalar OSB’li çocukların jestleri anlamada sınırlılıkları olduğunu özellikle gösterici jestlerden çok temsili jestleri anlamada daha fazla güçlük yaşadığını göstermektedir (Özçalışkan ve Adamson, Dimitrova, 2016). Bunun yanı sıra TGG çocuklar ve gelişim geriliği olan yaşlılarına kıyasla OSB’li çocukların jest çeşitliliğinde sınırlılıkları olduğu bilinmektedir (Clifford, Young ve Williamson, 2007). OSB’li çocukların söz öncesi iletişim döneminde iletişim ortağından etkileşim amacıyla üretilen jesti anlamada ve iletişim ortağına mesaj iletmek amacıyla jest üretmede sınırlılıkları olduğu gözlenmiştir (Töret ve Acarlar, 2011). Bu sınırlılık iletişim ortakları olan ebeveyn ve akranlarıyla etkileşim süreçlerini yakından etkilemektedir (Mastrogiuseppe, Capirci, Cuva, Venuti, 2015).

İletişim işlevleri bağlamında değerlendirildiğinde OSB’li çocukların ortak dikkat ve sosyal etkileşim iletişim işlevlerinin sınırlı olduğu rapor edilmektedir. Davranış düzenleme iletişim işlevinde TGG akranlarına benzer jest kullanımı gözlenirken, sosyal etkileşim ve ortak dikkat işlevine yönelik kullanılan jestlerin çeşitliliğinin düşük olduğu

gözlenmiştir (Töret ve Acarlar, 2011). OSB'li çocukların jest kullanım sınırlılıklarının başında OSB olan çocukların söz öncesi dönemde işaret ve görsel ipuçlarını anlamada ve kullanmada yaşadıkları güçlükler gelmektedir (Özçalışkan, Adamson, Dimitrova, Baumann, 2018). OSB olan çocuklar jestleri nesne talep etme ve nesne reddetme amaçlı olarak sıklıkla kullanılırken, jestleri sosyal etkileşim amaçlı kullanımlarının oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir. TGG çocuklarla karşılaştırıldığı araştırmalara bakıldığında OSB olan çocuklarda jestlerin ortaya çıkışının ve kullanımının geciktiği hatta yetersiz olduğu bilinmektedir. TGG çocukların işaret etme jesti için tutarlı bir şekilde sağ işaret parmağını kullanırken OSB olan çocuklarda buna benzer bir yönelim olmaması OSB olan çocukların jest kullanım biçimi açısından da farklılıklara sahip olduklarını göstermektedir (Dimitrova, Mohr ve Adamson, 2020).

### **2.3. OSB Olan Çocuklarda Söz Öncesi Becerilerin Gelişiminde Ebeveyn Çocuk Etkileşimi ve Yanıtlayıcılık**

Ebeveyn çocuk etkileşimi, sıra almayı ve karşılıklılığı içeren ikili etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Ebeveyn etkileşiminin söz öncesi amaçlı iletişim eylemleri olan jest ve ses üretimi ile ilerleyen süreçlerde sözcük ve cümle yapısının üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Chapman, 2000).

Erken dönemde bebeklerin anneleriyle etkileşimi daha çok duygusal süreçleri içeren bağ kavramı ile açıklanmaktadır (Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000). Doğumdan itibaren bebeğin davranışları ebeveyni etkilerken ebeveynin özellikle bebeklerin ihtiyaçlarının karşılanmasını içeren bu süreçte ebeveynin davranışları bebeklerin davranışlarını etkilemekte ve bu süreç ebeveyn çocuk etkileşiminin önemini vurgulamaktadır (Arslan, 2016). Ebeveyn çocuk etkileşiminde rehber olan, model olan, uyarıcı sağlayan ebeveynlerin çocuğun gelişimsel sürecinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015). Ebeveyn etkileşimsel davranışları duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, başarı odaklı olma, sıcak olma olarak sıralanabilirken ebeveyn etkileşim tarzının çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Doğan vd., 2016). Olumlu etkileşim süreçlerinin ebeveyn çocuk arasındaki bağlılıkla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Bakkaloğlu, 2010). Bu bağlamda etkileşimsel davranışların neler olduğu ve bu davranışların diğer gelişimsel alanlarla yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Ceber ve Sucuoğlu (1998), Anne Bebek

Etkileşimi Gözlem Formu'nda (ABEGF) anne etkileşim davranışlarını *etkileşimi başlatma, tepki verme, öğretme, ilgi, kontrol etme, uzak durma* olarak sıralarken; *etkileşimi başlatma, etkileşimi sürdürme, olumsuz tepki verme, uzak durma ve bağımlılık* davranışlarını ise çocukların etkileşimsel davranışları olarak sıralamaktadır. Türkçeye uyarlaması yapılan Ebeveyn Davranışları Değerlendirme Ölçeği – Türkiye Versiyonunda ise bu davranışlar *duyarlı olma, yanıtlayıcı olma, etkili olma, yaratıcı olma, kabullenme, keyif alma, sözel pekiştireç kullanma, sıcak olma, duygusal ifade edici olma, başarı odaklı olma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı* olarak ifade edilmektedir. Çocuk etkileşim davranışları ise *dikkat, devamlılık, katılım, iş birliği, başlatma, ortak dikkat, duygusal durum* olarak yer almaktadır (Diken, Topbaş ve Diken, 2009). Ebeveyn çocuk etkileşimi ile çocuklar farklı koşullarda ve farklı kişilerle etkileşime geçerken ihtiyaç duyacakları sosyal etkileşim becerileri kazandığı, duygularını yönetmeyi, diğer başka yetişkinlerle olumlu etkileşim kurmayı ve yeni durumlara uyum sağlamayı öğrenebildikleri bilinmektedir (National Center on Parent, Family, and Community Engagement/NCPFCE, 2013). Söz öncesi dönemde sınırlılıklara sahip olan OSB olan çocuklarda ebeveyn çocuk etkileşim süreçleri çocukların sosyal duygusal, bilişsel ve iletişim becerilerinin gelişimi için önem taşımaktadır (Paul ve Norbury, 2012).

Alanyazında ebeveyn etkileşim davranışları olarak sayıca fazla davranış bulunmasına rağmen yanıtlayıcılığı diğer etkileşim davranışlarından ayıran bazı özellikler olduğu bilinmektedir. Yanıtlayıcılığın ön plana çıkmasını sağlayan bu bileşenler ise çocuk eylemleri, ebeveynlerin bu eylemlere verdiği yanıtlar ve ebeveynler tarafından verilen yanıtların çocukların gelişimindeki etkisini içeren ebeveyn-çocuk etkileşiminin günlük tekrarlarının olması olarak ifade edilebilir (Bornstein, Tamis-LeMonda; Hahn ve Haynes, 2008). Bir diğer sebebi ise yanıtlayıcılık dünya genelinde tüm ebeveynlerin ortak özelliği olmakla beraber genellenebilirliği yüksek bir davranış olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda yanıtlayıcı davranış gösteren ebeveynlerin sosyallik, başarı, sözel yetenek, duygusal güvenlik gibi önemli gelişimsel becerileri de desteledikleri bildirilmiştir (Bornstein ve diğ., 2008). Bu bağlamda yanıtlayıcılık; çocukların çeşitli mesajlar içeren (huzursuzluk, merak, iletişim) eylemlerine, çocukların ilgisine anlık verilen cevaplar, bağlamla ilişkili, olumlu, gelişim düzeyine uygun sözel ve sözel olmayan yanıtlar olarak ifade edilmektedir (Biringen, Matheny, Bretherton, Renouf, ve Sherman, 2000; Bornstein ve diğ., 2008; Landry, Smith ve Swank, 2006; Ruble, McDuffie, King ve Lorenz, 2008; Steelman ve diğ., 2002; Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014). Alanyazında çocuğun dikkat odağını izleme ve iletişim eylemlerine anında verilen

cevapların yanıtlayıcılığın özelliği olduğu vurgulanmaktadır (Bornstein ve diğ., 2008; Haebig, McDuffie ve Weismer, 2013). Alanyazında yanıtlayıcılık kavramı için ebeveynin baskın rol aldığı düşüncesinin aksine çocuk odaklı bir kavram olarak karşılaşılmaktadır (Hartford, 2010; Mahoney ve Perales, 2005). Ebeveyn ile çocuk arasındaki yanıtlayıcılığın temelinde çocuğun iletişim için seçtiği kanallar ve işaretlerin yanı sıra ebeveynin bu işaretlere verdiği etkileşimsel cevapların yer aldığı görülmektedir (Tamis-LeMonda ve diğ., 2001).

### **2.3.1. Yanıtlayıcılığın sözel olmayan amaçlı iletişim eylemleri ile ilişkisi**

Çocukların ilgisini temel alan bir etkileşim türü olan yanıtlayıcılığın çocukların dil gelişim süreci ile ilgili yordayıcı olduğu alanyazında sıklıkla rapor edilmektedir (Carpenter ve diğ., 1998; Girolametto, Weitzman, Wiigs ve Pearce 1999; Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer, ve Iverson, 2007; Masur ve diğ., 2005; Tamis-LeMonda ve diğ., 2001; Yoder ve Warren, 1999). Söz öncesi iletişim bağlamında sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinden üçlü bakış ile ebeveynler çocukların ilgisini takip edebilmektedir. Çocuklar ilgi odağında nesne/durum ile ilgili ilgisini yetişkinle paylaşmakta ve böylelikle yetişkin tarafından dil girdisi oluşturulmaktadır. Örneğin kırılmış bir oyuncakla üçlü bakış gerçekleştiren bir çocuk yetişkin- oyuncak- yetişkin arasında bakışlarını gezdirerek yetişkinden tarafından “Evet, oyuncak kırılmış.” şeklinde yanıtlanabilmektedir. Çocuğun iletişim eyleminin temel alındığı bu süreçte dilin sosyal iletişimsel boyutu desteklenmektedir (Doherty- Sneddon, 2003).

Bir diğer sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinden seslendirmenin gelişimini yanıtlayıcılığın etkilediği bilinirken, yanıtlayıcılığın da seslendirmeyi etkilediği bilinmektedir (Gros-Louis, West, Goldstein ve King, 2006). Araştırmalar bebeklerin seslendirmeler yoluyla ebeveynlerinde davranış değişikliği oluşturabildiğini göstermektedir. Bebeklerin yaklaşık beşinci (5.) ayda seslendirmeler yoluyla iletişim ortağı ile etkileşim kurduğu ve iletişim ortağı tarafından yanıtlandığı rapor edilmektedir (Goldstein ve diğ., 2009). Goldstein, King ve West (2003) yaptıkları araştırmada bebeklerin seslendirmelerine yönelik ebeveynleri tarafından yanıtlanmasının bebeklerin daha sık karmaşık ve konuşma benzeri seslendirmeler üretmesi üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir. Benzer başka bir araştırmada rastgele iki ayrı gruba ayrılan 9,5 aylık bebeklerle çalışılmıştır. Bir gruptaki anneler bebeklerin çıkardığı seslendirmeleri anında

yanıtlamış; diğer gruptaki anneler ise bebeklerin çıkardığı seslere yanıt vermemiştir. Araştırma sonucunda annelerin bebeklerinin seslendirmeleri doğrultusunda yanıtlayıcı olmalarının bebeklerin daha karmaşık sesler çıkarmaları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Goldstein ve Scwade, 2008). Alanda yapılan benzer çalışmalar seslendirmelere yönelik anne yanıtlayıcılığının çocuklarda ses kullanımında ve gelişiminde, çocukların seslendirmelerinin sıklığında ve ilk sözcüklerin üretimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Gros- Louis ve diğ., 2014). Alanda seslendirmeye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında yanıtlayıcılığın seslendirme üzerinde etkili olduğu ve kolaylaştırdığı söylenebilir.

Yanıtlayıcılığın sözel olmayan amaçlı iletişim eylemlerinden bir diğeri olan jestlerle ilişkisini araştıran çalışmalar jest içeren sözel olmayan iletişim amaçlı eylemlerinin jest içermeyen eylemlere kıyasla daha fazla yanıtlandığını göstermektedir (Brooks ve Meltzoff, 2008; Olson ve Masur, 2013). Araştırmalar jestlere yönelik yanıtlayıcılığın jest kullanımını arttırdığını göstermektedir (Miller ve Lossia, 2013; Paavola, Kemppinen, Kumpulainen, Moilanen ve Ebeling, 2006). Ebeveynlerin bazı jest türlerine daha fazla yanıtlayıcı dönütler verdiği bilinmektedir. Masur (1982) araştırmasında TGG çocuğa sahip annelerin çocuklarının işaret jestlerine, isteme ve gösterme jestlerine oranla daha yanıtlayıcı olduklarını bildirmiştir. Annelerin işaret etme jestlerini ise daha çok nesne etiketleme türünde yanıtladıkları görülmüştür. Ebeveynlerin yorumlama jestlerine nesne etiketleme yaparak, isteme jestlerini ise filleri kullanarak yanıtladıkları görülmektedir (Olson ve Masur, 2011). İşaret etme jest türünün ebeveynler tarafından nesne etiketleme olarak yanıtlanması sözcük öğretimi ile de yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Brooks ve Meltzoff, 2008). Ebeveynleri tarafından gösterici jestleri sözel yanıtlanan çocukların ilerleyen dönemlerde sözcük ve cümleleri daha iyi kullandıkları ve iki sözcüklü cümleleri daha erken kurdukları belirlenmiştir (Goldin-Meadow ve diğ., 2007). Seslendirmelerin ve jestlerin tek başına yanıtlanması yanı sıra ses + jest birleşiminin de ebeveyn yanıtlayıcılığını arttırdığı bilinmektedir (Wu ve Gros-Louis, 2014).

### **2.3.2. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişiminde yanıtlayıcılığın etkisi**

OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişiminde yanıtlayıcılığın etkili olduğu bilinmektedir (Haebig ve diğ., 2013b). Çocukların ebeveynleri tarafından yanıtlanmasının OSB'ye karşı hem koruyucu bir role sahip olduğu hem de OSB olan çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Aldred ve diğ., 2004). Ancak OSB olan çocukların bakma, seslendirme ve jestlerde yaşadığı gelişimsel güçlüklerden kaynaklı daha az ortak dikkat kurmasına neden olduğu için ebeveynlerin çocukları algılamalarını olumsuz etkilemekte ve ebeveynlerin daha az yanıtlayıcı olmalarına neden olmaktadır (Iverson ve Wozniak, 2016). Yapılan araştırmalar OSB olan çocukların bakma, seslendirme, jestte yaşadıkları sınırlılıklara olarak ortak dikkatin gecikmesi yanıtlayıcılığın niteliğini ve niceliğini etkilendiğini göstermektedir. Yine aynı araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda ise ilgisine yönelik daha fazla yanıtlayıcılık alan çocukların daha az yanıtlayıcılık alan çocuklara göre bir yıl sonraki ortak dikkat becerileri ile 1,10 ve 16 yıl sonraki ifade edici dil becerilerinin daha iyi olduğu rapor edilmektedir (Siller ve Sigman, 2002). Siller ve Sigman (2008) yaptıkları bir başka araştırma ile ilgisine yönelik daha fazla yanıtlayıcılık alan otizmlili çocukların 9 yıl sonraki dil ölçümlerinin daha iyi olduğu bulgusunu paylaşmışlardır.

Bir başka araştırmada ise yanıtlayıcılığın ifade edici dil üzerindeki etkisi beş farklı yanıtlayıcılık türü (davranışsal istek bildiren, davranışsal istek bildirmeyen, dilbilgisel haritalama, tekrar ve genişletme) üzerinden incelenmiştir. Araştırmada yanıtlayıcılık türleri çocuğun ilgisini izleyen (davranışsal istek bildiren, davranışsal istek bildirmeyen) ve iletişim eylemlerine yönelik (dilbilgisel haritalama, tekrar ve genişletme) olmak üzere temelde iki boyutta değerlendirilmiştir. Çocuğun ilgisine yönelik istek bildiren ve istek bildirmeyen yanıtlayıcılığın, çocuğun iletişim eylemlerine bağlı yanıtlayıcılıkta genişletmenin kullanılmasının ifade edici sözcük dağarcığını yordadığı belirtilmiştir (McDuffe ve Yorder, 2010). Alanyazında yanıtlayıcılığın dil üzerinde yordayıcılığını inceleyen çalışmaların hem az olması hem de yapılan çalışmalarda boylamsal sürenin kısa tutulmasından dolayı Haebig ve diğerleri (2013b) OSB olan çocukların 3 yıl sonraki dil becerilerini yordayan değişleri incelemişlerdir. Çocuğun ilgisini izleyen yanıtlayıcılığın 3 yıl sonraki dil düzeyini yordamada etkili olduğunu ancak yeniden yönlendirme yanıtlayıcılığının yordayıcı olmadığını bildirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde OSB

olan çocuklarda çocuğun ilgisini izleyen yanıtlayıcılığın sosyal iletişim gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. OSB olan ve TGG çocuklarda bazı yanıtlayıcılık türlerinin (çocuğun ilgisini izleyen istek bildiren yanıtlayıcılık, çocuğun ilgisini izlemeyen istek bildiren yanıtlayıcılık, çocuğun ilgisini izleyen istek bildirmeyen yanıtlayıcılık ve çocuğun ilgisini izlemeyen istek bildirmeyen yanıtlayıcılık) mevcut dil düzeylerine etkisinin incelendiği araştırmada her iki gruptaki annelerin çocuğun ilgisine yönelik yanıtlayıcı oldukları gözlenmiştir. Yönlendirici ipucu kullanmanın gelişimdeki etkisine de bakılan bu araştırmada OSB olan çocuğa sahip annelerin yönlendirici ipuçlarını da fazla kullandıkları ve bu durumun ifade edici dil üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir (Walton ve Ingersoll, 2015).

OSB olan çocuklarda yanıtlayıcılığın sosyal iletişim becerileri üzerine etkisinin incelendiği çalışmalardan özetle erken dönemde yanıtlayıcılığın, otizm belirtilerinin şiddetinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

### 3. YÖNTEM

OSB olan çocukların anneleri ile TGG çocukların annelerinin söz öncesi iletişim araçları ve söz öncesi dönem iletişim becerilerinin desteklenmesi hakkındaki bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Söz öncesi dönemde olan OSB tanımlı çocuklar ile TGG çocukların annelerinin söz öncesi dönem iletişim becerileri hakkında bilgi düzeylerine bağılı olarak çocuklarının sosyal iletişim becerilerini değerlendirmelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek karşılaştırılması amaçlanan bu çalışma betimsel nitelikte olup, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel ilişkişel tarama modelindeki araştırmalar bir grubun belirli özelliklerini betimlemek amacıyla verilerin toplanmasını ve konu olan duruma ilişkişenlerin ilişkişini, etkisişini ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Bu araştırmada da OSB ve TGG çocukların annelerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin, söz öncesi dönem iletişim becerileri hakkındaki bilgi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağılı dört özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ve bir resmi özel eğitim anaokulunda eğitime devam eden söz öncesi dönemde 3-6 yaş arası OSB olan çocuğa sahip 31 anne ile Gaziantep il merkezinde ikamet eden 0-18 aylık TGG çocuğa sahip 25 anne olmak üzere toplam 56 anneden oluşmaktadır. Gaziantep Şahinbey'de 19, Şehitkamil'de 49 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden araştırmacıya ulaşımı yakın olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların bulunduğu beş merkezle görüşülmüştür. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin idareleriyle görüşülerek kurumlarda eğitim alan

çocukların annelerine ulaşılmıştır. Katılımcılar aşağıda açıklanan ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden annelerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden annelerle randevulararak veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde TGG çocuğa sahip ölçütleri taşıyan anneye ise araştırmacının çalıştığı kurumda ulaşılmıştır. Araştırma için 30 anneye ulaşılmış ancak 5 anne araştırmaya katılmaktan vazgeçtiklerini bildirerek araştırmadan ayrılmışlardır.

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan veya daha önceden belirlenen ölçütlerin kullanılmasıyla ölçütleri karşılayan çalışma grubu ile çalışılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2016).

Araştırmanın çalışma grubu için belirlenen seçim ölçütleri aşağıda sıralanmıştır;

Katılımcı annelerde aranan özellikler;

1. En az lise mezunu olmak
2. Orta sosyo-ekonomik düzeyde olmak

OSB olan çocuklarda;

1. OSB tanısı almış olması (Hastanelerin Çocuk ve Ergen Psikiyatri servisleri tarafından raporlandırılmış olması)
2. Söz öncesi dönemde olması (Annelerden alınan bilgilere göre sözcük sayısının 10'dan az olması)
3. Herhangi bir ek tanısının olmaması
4. Evde Türkçe dışında başka bir dil kullanılmıyor olması

Tipik Gelişim Gösteren (TGG) çocuklarda;

1. Anne görüşlerine göre dil gelişim alanında yaşlarına uygun gelişim gösteriyor olmaları
2. Söz öncesi dönemde olması (Annelerden alınan bilgilere göre sözcük sayısının 10'dan az olması)
3. Evde Türkçe dışında başka bir dilin kullanılmıyor olması ölçütleri aranmıştır.

Çalışma grubunun demografik özelliklerine dair bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Demografik Özelliklere Göre Dağılım

		OSB		TGG	
		n	%	n	%
Cinsiyeti	Kız	10	32.3	9	36.0
	Erkek	21	67.7	16	64.0
Anne Yaşı	21-30 yaş arası	10	32.3	15	60.0
	31-40 yaş arası	21	67.7	10	40.0
Anne Mesleği	Çalışmıyor	22	71.0	14	56.0
	Memur	6	19.4	10	40.0
	İşçi	2	6.5	0	0
	Serbest meslek	1	3.2	1	4.0
Anne Eğitim Düzeyi	Lise ve Altı	20	64.5	8	32.0
	Üniversite ve Üstü	11	35.5	17	68.0
Baba Yaş	40 yaş altı	22	71.0	22	88.0
	41 ve üstü	9	29.0	3	12.0
Baba Mesleği	Çalışmıyor	1	3.2	0	0
	Memur	12	38.7	16	64.0
	İşçi	9	29.0	5	20.0
	Serbest meslek	9	29.0	4	16.0
Baba Eğitim Düzeyi	Lise ve altı	14	45.2	6	24.0
	Üniversite ve üstü	17	54.8	19	76.0
Gelir Düzeyi	<5.500 TL	3	9.7	1	4.0
	5.500-10.000 TL arası	17	54.8	5	20.0
	10.000-15.000 TL arası	3	9.7	7	28.0
	15.000 TL ve üzeri	8	25.8	12	48.0
TOPLAM		31	100	25	100

Tablo 1’de OSB olan çocuklar cinsiyet açısından incelendiğinde %32,3’ünün kız (n=10), %67,7’sinin erkek (n=21) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan TGG çocukların ise %36’sının kız (n=9), %64’ünün erkek (n=16) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan OSB olan çocuğa sahip anneler yaş açısından incelendiğinde %32,3’ünün (n=10) 21-30 yaş arasında, %67,7’sinin (n=21) 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. TGG çocuğa sahip anneler yaş açısından incelendiğinde %60’ının (n=15) 21-30 yaş aralığında, %40’ının (n=10) ise 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. OSB olan çocuğa sahip anneler meslek açısından incelendiğinde %71,0’inin (n=22) çalışmadığı, %19,4’ünün (n=6) memur, %6,5’inin (n=2) işçi, %3,2’sinin (n=1) ise serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. TGG çocukların anneleri meslek açısından incelendiğinde ise %56,0’sının (n=14) çalışmadığı, %40’ının (n=10) memur, %4,0’ünün (n=1) ise serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından incelendiğinde OSB olan çocuğa sahip annelerin %64,5’inin (n=20) lise ve altı, %35,5’inin (n=11) ise üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. TGG çocukların anneleri eğitim düzeyi açısından incelendiğinde %32,0’sinin (n=8) lise ve altı, %68’inin (n=17) ise üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya konu olan çocukların babaları yaş, meslek ve eğitim düzeyi olarak incelendiğinde; OSB olan çocuğa sahip çocukların babaların %71,0'inin (n=22) 40 yaş altı, %29,0'unun (n=9) 41 yaş ve üstü olduğu, TGG çocuğa sahip babaların ise %88,0'inin (n=22) 40 yaş altı, %12,0'sinin (n=3) 41 yaş üstü olduğu görülmektedir. OSB olan çocuğa sahip babalar meslek açısından incelendiğinde ise %3,2'sinin çalışmadığı, %38,7'sinin (n=12) memur, %29,0'unun (n=9) işçi, %29,0'unun ise işçi olduğu görülmektedir. TGG çocuğa sahip babaların ise %64,0'ünün (n=16) memur, %20,0'si (n=5) işçi, %16,0'ı (n=4) serbest meslek sahibidir. OSB olan çocuğa sahip babalar eğitim düzeyi açısından incelendiğinde %45,2'inin (n=14) lise ve altı, %54,8'inin (n=17) üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. TGG çocuğa sahip babalar eğitim düzeyi açısından incelendiğinde %24,0'ünün (n=6) lise ve altı, %76,0'sinin (n=19) üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya konu olan çocukların ailelerinin gelir düzeyleri incelendiğinde ise OSB olan çocuğa sahip ailelerin %9,7'sinin (n=3) 5.0000 TL altı, %54,8'inin (n=17) 5.000-10.000 TL arası, %9,7'sinin (n=3) 10.000- 15.000 TL arasında, %25,8'inin (n=8) 15.000 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları görülmektedir. TGG çocuğa sahip aileler gelir düzeyi açısından incelendiğinde ise %4'ünün (n=1) 5.000TL altı, %20'sinin (n=5) 5.000- 10.000 TL arası, %28,0'inin (n=7) 10.000-15.000 TL arası, %48,0'inin (n=12) 15.000 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada annelerin söz öncesi amaçlı iletişim hakkındaki bilgi düzeyini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Annelerin Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi Anketi” ile çocukların sosyal iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize (SİLKOL-R OTV)” (İnan, 2020) kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunu tanımlayan bilgilerin alınması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve araştırmaya katılan tüm annelerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını gösteren izin formu kullanılmıştır.

### **3.3.1. Demografik bilgi formu**

Araştırmada çocuklar ve annelerle ilgili bilgileri toplamak amacıyla bilgi formları kullanılmıştır. Çocukların cinsiyeti, yaşları, varsa devam ettiği okullar ve eğitim kurumları, tanı yaşı, eğitime başlama yaşı; ailelerin ise yaş, meslek, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, çocuk sayısı ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla “Demografik Bilgi Formu” (Ek-A) kullanılmıştır.

### **3.3.2. Çalışma izin formu**

Araştırmanın amacının açıklandığı izin formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan anneler tarafından doldurulan formda paylaşılan bilgilerin gizli tutulacağı, araştırma sürecinde ve sonrasında kesinlikle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Annelerden formdaki bilgileri okumaları istenmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair yazılı izinleri alınmıştır.

### **3.3.3. Annelerin söz öncesi dönem iletişim becerileri hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi anketi**

OSB olan çocukların anneleri ile TGG çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları olan bakma, seslendirme ve jestlerin gelişimi, dil gelişimindeki rolü ve bu becerileri nasıl destekleyecekleri hakkındaki bilgi düzeylerini anne görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan likert tipi “Annelerin Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Düzeyinin Belirlenmesi Anketi” (Ek-1) kullanılmıştır. Bu araştırmada problemi belirleme (amaç ve soru belirleme), madde yazma (taslak form oluşturma), uzman görüşü alma (ön uygulama formu oluşturma), ön uygulama ve ankete son şeklini verme süreçlerini içeren dört aşamalı anket geliştirme modelinden faydalanılmıştır (Anderson, 1990). Araştırmacı tarafından konuya ilişkin literatür taraması yapılarak ve benzer araştırmalardan da faydalanarak kuramsal çerçeve doğrultusunda (Alak, 2018; Diken ve Babacan, 2018; İnan, 2019; Töret, 2010) toplam 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan uygun soruların seçilmesiyle Anket Taslak Formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formun kapsam geçerliliğinin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 3 alan uzmanından uzman görüşü

alınarak ön uygulama formu oluşturulmuştur. Elde edilen ön uygulama formu ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşama geçerlik ve güvenilirliğin gözleme dayalı olarak sorgulandığı aşama olarak adlandırılmaktadır (ASA, 1997; Mertens, 1998). Mevcut araştırmada da olduğu gibi bireylerin belli bir konu ile ilgili tutum, algı, yeterlilikleri ve bilgi düzeylerini saptanmayı amaçlayan anketlerin geçerliliği ve güvenilirliğinin istatistiksel tekniklerle analiz edilmesi gerekir (Büyüköztürk, 2017). Ancak araştırma için planlanan süre ve örneklemin küçük olmasından dolayı geçerlilik ve güvenilirlik gözleme dayalı olarak test edilmiştir ve bu durum bir sınırlık olarak kabul edilmektedir. Pilot çalışma 10 TGG çocuk annesi ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında formda sadece şekilsel düzenlemeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Anket çocukları söz öncesi dönemde bulunan anneler tarafından yanıtlanmak üzere hazırlanmıştır. Annelerin söz öncesi dönem iletişim becerileri hakkında bilgi düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı anket 28 maddeden oluşmaktadır. Her madde için “evet”, “hayır”, “bilmiyorum” şeklinde üç seçenek bulunmaktadır. Annelerden her madde için bu üç seçenekten birini işaretlemeleri istenmiştir.

### **3.3.4. Sosyal iletişim kontrol listesi- revize versiyonu (SİLKOL-R OTV)**

Araştırmada çocukların sosyal iletişim becerileriyle ilgili annelerin görüşlerinin alınması amacıyla “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Türkçeye uyarlaması” olan “SİLKOL-R OTV” (Ek-2) kullanılmıştır (İnan ve diğerleri, 2020). Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından OSB olan çocuklarda sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini değerlendirmek ve kanıt temelli veriler toplamak amacıyla geliştirilen kontrol listesinin Türkçe uyarlama çalışması İnan (2019) tarafından yapılmıştır. Bu kontrol listesi birden fazla sosyal iletişim alanını değerlendirmesi, kısa ve pratik olması itibarıyla araştırmacılar tarafından tercih edilen bir değerlendirme aracı haline gelmiştir (Ingersoll ve Wainer, 2013). Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen kontrol listesi, 18 aydan 72 aya kadar çocukların sosyal iletişim becerilerini ölçmek ve program oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. SİLKOL-R-TV, yetişkin görüşlerine dayalı olarak çocukta becerinin gözlenme durumuna göre ‘genellikle, zamanının en az %75’i (3 Puan)’, ‘bazen ama sürekli değil (2 puan)’, ‘nadiren ya da henüz değil (1 puan)’ şeklinde puanlanmaktadır. SLKOL-R-TV 15’i sosyal katılım, 30’u ifade edici dil, 8’i alıcı dil, 17’si taklit ve oyun becerileri ile ilgili toplamda 70 maddeden oluşan

bir beceri kontrol listesidir. Kontrol listesinin alt maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan hesaplaması ise şöyledir; sosyal katılım becerileri alt maddelerinden 15-45, ifade edici dil becerileri alt maddelerinden 30-90, alıcı dil becerileri alt maddelerinden 8-24, taklit ve oyun becerileri alt maddelerinden ise 17-51 ve toplamda en az 70 en fazla 210 puan alınabilmektedir (Wainer, Berger ve Ingersoll, 2017). Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları İnan (2019) tarafından yapılmıştır. Sosyal İletişim Kontrol Listesi – Revizenin Türkçeye çevirisi araştırma ekibi içinde iyi derecede Türkçe ve İngilizce bilen ve alan bilgisine hakim olan beş farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen beş farklı Türkçe form için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda tek bir Türkçe form elde edilmiştir. Son halini alan Türkçe form bir başka alan uzmanı tarafından İngilizce- Türkçe ve Türkçe- İngilizce çevirileri tamamlanan formun İngilizce orijinaline benzer olduğu görülerek Sosyal İletişim Kontrol Listesi – Revize – Okulöncesi – Türkçe Versiyonu (SİLKOL – R – OTV) son halini almıştır (İnan, 2019).

İnan (2019) çalışmasında 294 çocuğun anneleri ve öğretmenlerinden elde ettiği verilerinden faydalanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizlerde ebeveynlerin doldurduğu SİLKOL – R – OTV için güvenirlik katsayılarının .885 ile .945 arasında, öğretmenler tarafından doldurulanlarda ise .933 ile .976 olduğu bildirilmiştir. Kontrol listesinin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde ebeveynler tarafından doldurulan formlarda iç tutarlılık katsayısı .983 olarak belirlenirken öğretmenler tarafından doldurulan formlarda .988 olduğu bildirilmiştir. Sonuç olarak İnan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan kontrol listesinin orijinaline benzer olduğu, geçerli ve güvenilir bir kontrol listesi olduğu bildirilmiştir.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Araştırmanın çalışma grubu seçim ölçütlerini karşılayan çocukların belirlenmesi amacıyla Gaziantep şehir merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim anaokulları ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu seçim ölçütlerini sağlayan çocukların annelerine çalışmanın amacı ve değerlendirme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak

katılıp katılmadıkları sorularak çalışmaya gönüllü olarak katılanlardan çalışma izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Kurumlar üzerinden ulaşılan annelerle randevulaşmıştır. Annelere anket ve değerlendirme ölçeğinin nasıl doldurulması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Formları doldururken ve daha sonrasında ortaya çıkması muhtemel soru, sorun ve olumsuz durumlar için araştırmacıyla iletişime geçebilecekleri telefon numarası ve mail adresi katılımcılarla paylaşılmıştır. Doldurulan anketler araştırmacı tarafından tekrar toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Annelerin söz öncesi dönem iletişim becerileri hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ölçek puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Sosyal Katılım	-0,024	-0,643
İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil	1,446	1,170
İletişimi Anlama-Alıcı Dil	0,358	-1,024
Taklit/Oyun	0,773	-0,236
SİLKOL-R-OTV	0,871	0,416
Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı	-1,038	0,553

Değerler incelendiğinde her bir ölçme aracının toplam puanlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2013). Puanların normal dağılım göstermesi nedeni ile çalışmada parametrik test teknikleri kullanılmıştır (Çoklu, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

#### 4. BULGULAR

OSB olan çocukların anneleri ile TGG çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları ve bu araçların desteklenmesi hakkındaki bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında cevap aranan sorulara ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma sorusu 1'e ilişkin TGG ve OSB olan çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim araçları hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin puanların dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** TGG ve OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Grup		n	X	ss	Min	Max
Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı	OSB	31	18,2903	3,67145	10,00	23,00
	TGG	25	18,8800	3,70045	9,00	25,00

Tablo 3 incelendiğinde TGG ve OSB olan çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim hakkındaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. İki grubun bilgi düzeyleri arasında bir fark olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** TGG ve OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Grup		n	X	ss	df/sd	t	p
Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı	OSB	31	18,2903	3,67145	54	,595	,554
	TGG	25	18,8800	3,70045			

\*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde TGG çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim hakkında bilgi düzeylerinin (x=18,88) OSB olan çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim hakkında bilgi düzeylerinden (x=18,29) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık anlamlı düzeyde değildir (t=0,595; p>0,05)

Araştırma sorusu 2'ye ilişkin OSB ve TGG çocukların SİLKOL R- OTV puanlarının dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** TGG ve OSB Olan Çocukların SİLKOL R- OTV İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Grup		n	X	ss	Min	Max
Sosyal Katılım	OSB	31	26,4516	5,79562	15,00	40,00
	TGG	25	36,2000	5,78792	20,00	45,00
İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil	OSB	31	40,3226	5,43070	35,00	58,00
	TGG	25	52,4000	12,60291	36,00	74,00
İletişimi Anlama-Alıcı Dil	OSB	31	12,5161	4,28852	8,00	24,00
	TGG	25	17,2400	4,26497	8,00	24,00
Taklit/Oyun	OSB	31	24,7742	6,10306	17,00	37,00
	TGG	25	34,0800	10,41601	17,00	51,00
SİLKOL-R-OTV	OSB	31	104,0645	16,30529	76,00	143,00
	TGG	25	139,9200	26,23757	107,00	193,00

Tablo 5 incelendiğinde SİLKOL-R-OTV'den aldıkları puanlara göre TGG çocukların sosyal katılım düzeylerinin ( $x=36,20$ ) OSB olan çocukların sosyal katılım düzeylerinden ( $x=26,45$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

TGG çocukların iletişimi kullanma-ifade edici dil düzeylerinin ( $x=52,40$ ) OSB olan çocukların iletişimi kullanma-ifade edici dil düzeylerinden ( $x=40,32$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

TGG çocukların iletişimi anlama-alıcı dil düzeylerinin ( $x=17,24$ ) OSB olan çocukların iletişimi anlama-alıcı dil düzeylerinden ( $x=12,52$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

TGG çocukların taklit/oyun düzeylerinin ( $x=34,08$ ) OSB olan çocukların taklit/oyun düzeylerinden ( $x=24,77$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

TGG çocukların SİLKOL-R-OTV'den aldıkları puan ortalamasının ( $x=139,92$ ) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV'den aldıkları puan ortalamasından ( $x=104,06$ ) yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma sorusu 2.a'ya ilişkin TGG ve OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığının test edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** TGG ve OSB Olan Çocukların SİLKOL-R-OTV Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıkların Anlamlılığına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup		n	X	ss	df/sd	t	p
Sosyal Katılım	OSB	31	26,4516	5,79562	54	6,261	,000*
	TGG	25	36,2000	5,78792			
İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil	OSB	31	40,3226	5,43070	54	4,818	,000*
	TGG	25	52,4000	12,60291			
İletişimi Anlama-Alıcı Dil	OSB	31	12,5161	4,28852	54	4,108	,000*
	TGG	25	17,2400	4,26497			
Taklit/Oyun	OSB	31	24,7742	6,10306	54	4,170	,000*
	TGG	25	34,0800	10,41601			
SİLKOL-R-OTV	OSB	31	104,0645	16,30529	54	6,262	,000*
	TGG	25	139,9200	26,23757			

\*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde SİLKOL-R-OTV puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre TGG çocukların sosyal katılım düzeylerinin ( $x=36,20$ ) OSB olan çocukların sosyal katılım düzeylerinden ( $x=26,45$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t=6,261$ ;  $p<0,05$ ).

TGG çocukların iletişimi kullanma-ifade edici dil düzeylerinin ( $x=52,40$ ) OSB olan çocukların iletişimi kullanma-ifade edici dil düzeylerinden ( $x=40,32$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t=4,818$ ;  $p<0,05$ ).

TGG çocukların iletişimi anlama-alıcı dil düzeylerinin ( $x=17,24$ ) OSB olan çocukların iletişimi anlama-alıcı dil düzeylerinden ( $x=12,52$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ( $t=4,108$ ;  $p<0,05$ ).

TGG çocukların taklit/oyun düzeylerinin ( $x=34,08$ ) OSB olan çocukların taklit/oyun düzeylerinden ( $x=24,77$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t=4,170$ ;  $p<0,05$ ).

TGG çocukların SİLKOL-R-OTV'den aldıkları puan ortalamasının ( $x=139,92$ ) OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV'den aldıkları puan ortalamasından ( $x=104,06$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t=6,262$ ;  $p<0,05$ ).

Araştırma sorusu 3'e ilişkin OSB'li çocuğa sahip annelerin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkında genel bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye dair yapılan analizler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı ile SİLKOL-R-OTV Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	<b>Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı</b>	<b>p</b>
Sosyal Katılım	.276	.133
İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil	.045	.809
İletişimi Anlama-Alıcı Dil	.119	.523
Taklit/Oyun	.124	.508
SİLKOL-R-OTV	.191	.304

\*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde OSB’li çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim hakkındaki bilgi puanı ile SİLKOL-R-OTV puanları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmış olup anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>.05)

Araştırma sorusu 4’e ilişkin TGG çocuğa sahip annelerin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkında genel bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkiye dair yapılan analizler Tablo 8’da verilmiştir.

**Tablo 8.** TGG Çocuğa Sahip Annelerin Amaçlı İletişim Hakkındaki Bilgi Puanı ile SİLKOL-R-OTV Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	<b>Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Puanı</b>	<b>p</b>
Sosyal Katılım	.505*	.01
İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil	.481*	.015
İletişimi Anlama-Alıcı Dil	.584*	.002
Taklit/Oyun	.459*	.021
SİLKOL-R-OTV	.397	.049

\*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde TGG çocuklara sahip annelerin amaçlı iletişim hakkındaki bilgi puanı ile çocuklarının sosyal katılım (r=.50; p=.01), ifade edici dil (r=.48; p=.015), alıcı dil (r=.58; p=.002) ve taklit/oyun (r=.46; p=.021) puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p<.05).

Ancak, TGG çocuklara sahip annelerin amaçlı iletişim hakkındaki bilgi puanı ile çocukların SİLKOL-R-OTV puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (r=.36; p>.05).

## 5. TARTIŞMA

Bu çalışma, OSB olan çocukların anneleri ile TGG çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Annelerin amaçlı iletişim hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket, çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla SİLKOL-R-OTV kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma sorularına ilişkin bulgular bu bölümde ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Anne çocuk etkileşiminin erken çocukluk döneminden itibaren bilişsel gelişimi olumlu etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu bilinmektedir (Fisher, 2011). Gelişim yetersizliği olan veya risk grubunda olan çocuklar için anne-çocuk etkileşimi ise ayrıca önem kazanmaktadır. Alinyazında OSB olan ve OSB risk grubunda olan çocukların ebeveynleriyle etkileşim düzeylerinin iyileştirilmesinin, çocukların dil ve iletişim becerilerini olumlu etkilediği bilinmektedir (Baker ve diğ., 2010). Araştırmalar annelerin bilgi düzeyinin çocuğun gelişimi üzerinde fark yaratan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014; Yıldırım-Doğru, Atabay ve Kayılı, 2010). Akbaş (2021) annelerin çocukların dil edinimine ilişkin inançları ve çocuklarıyla etkileşimlerini çeşitli değişkenler bağlamında incelemiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin olmayanlara göre, çalışmayan annelerin çalışanlara göre, lise ve altı eğitim seviyesinde olan annelerin lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olanlara göre ve alt gelir grubundaki ailelerin orta-üst gelir grubundaki ailelere göre daha fazla yönlendirici, daha az fırsat verici ve daha az kitap okuma etkinliği yaptığını belirtmiştir. Yine benzer bir başka araştırma daha önce Turan (2012) tarafından yapılmıştır. Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ve çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırıldığı araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelere göre çocuğa verilecek en iyi öğretimin yetişkinler tarafın verilen öğretim olduğu inancına sahip oldukları ve annelerin inançlarının çocuklarıyla etkileşim biçimini etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu bulgular ışığında annelerin çocukların dil, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişimini destekleyebilmek için sahip oldukları inanç ve konu ile ilgili bilgi düzeyinin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmanın ilk araştırma sorusu olan; “Annelerin amaçlı iletişim araçları hakkındaki genel bilgi düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin olarak annelerin amaçlı iletişim hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen bulgulara göre OSB olan çocuğa sahip anne ile TGG çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu, ancak TGG çocuğa sahip annelerin bilgi düzeyinin OSB olan çocuğa sahip annelerden daha yüksek düzeyde olmasına rağmen iki grup arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Turan (2012) tarafından yapılan özel gereksinimli çocuğa sahip annelerle tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin benzer olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Hem Turan’ın (2012) araştırmasında hem mevcut araştırmada her iki gruptaki annelerin benzer inanç ve bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Mevcut araştırmada annelerin amaçlı iletişim araçları hakkındaki bilgi düzeyleri benzerlik göstermekte iken Turan’ın (2012) araştırmasında her iki gruptaki annelerin de dil gelişiminin erken dönem becerilerinin önemine ilişkin benzer inanç ve bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca mevcut araştırmada TGG çocuğa sahip annelerin anketten nispeten daha yüksek puan almaları ise TGG çocuğa sahip annelerin eğitim düzeylerinin üniversite ve üniversite üstü eğitim düzeyine sahip olmaları ile açıklanabilir.

OSB olan çocukların söz öncesi amaçlı iletişim eylemleri olan bakma, seslendirme ve jest davranışlarında alışılmışın dışında gözlenen gelişimin çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmada ikinci araştırma sorusu olan; “TGG ve OSB olan çocukların sosyal iletişim beceri düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin iki grubun sosyal iletişim beceri düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde, TGG çocuklar 0-18 ay aralığında olmasına rağmen OSB olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgu çocuklarda yaşla beraber daha sık ortaya çıkması beklenen amaçlı iletişim eylemlerinin OSB olan çocuklarda daha az gözlenmesinin OSB olan çocukların iletişim becerilerinde ortaya çıkması muhtemel güçlükleri yordadığı bulgusuyla örtüşmektedir (Crais ve Ogletree, 2016). Stone ve diğ. (1997) tarafından yapılan 3 yaştan daha küçük OSB ve gelişim yetersizliği olan çocuklarla yapılan araştırmada kronolojik yaş, zekâ ve ifade edici sözcük sayısına göre eşleştirildiğinde, OSB olan çocukların diğer gelişim yetersizliği olan çocuklara göre daha az amaçlı iletişim eylemi kullandığı gözlenmiştir. OSB olan çocuklarda gözlenen amaçlı iletişim eylemlerindeki bu sınırlılık, mevcut araştırma bulgularıyla ilişkilendirildiğinde amaçlı iletişim eylemlerinin sosyal iletişim becerisiyle

yakından ilişkili olduğu söylenebilir. OSB olan çocukların söz öncesi dönemde sıklıkla kullanılan seslendirme ve jestleri alışılmışın dışında ve sınırlı kullanması çocuk ile iletişim ortağı arasındaki sosyal iletişim ve etkileşim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durum OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde güçlükleri de beraberinde getirmektedir (Keen, 2003). Bu bulgu ise yine mevcut araştırmada da OSB olan çocukların TGG çocuklara göre sosyal iletişim becerilerinin daha sınırlı olmasının nedenini açıklar niteliktedir.

Gelişimin erken dönemlerinden itibaren gözlenen sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki şiddetli yetersizliğin, otizmin tanılama ölçütlerinden biri olduğu bilinmektedir (APA, 2013). Mevcut araştırmada üçüncü araştırma sorusu; “OSB olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” ve dördüncü araştırma sorusu; “TGG olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” ile ilgili annelerin amaçlı iletişim hakkında bilgi düzeyi ve çocuklarının sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise her iki gruptaki annelerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen TGG çocukların sosyal iletişim beceri düzeyinin OSB olan çocuklardan daha iyi olmasının nedeni yine otizmin tanılama ölçütleri arasında da yer alan sosyal etkileşim becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklarla açıklanabilir. OSB her çocukta, şiddeti ve görülme şekli olarak çeşitlilik gösterse de sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar önemli tanılayıcı özellikler olarak kabul görmektedir (Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016). Sözel dilde yaşanan gecikmelerin, aileleri ilgili hizmetlere yönlendiren şüphelerin başında geldiği bilinmektedir (Lord, Risi ve Pickles, 2004). OSB olan ve risk grubunda olan çocuklarla yapılan araştırmalarda da alıcı ve ifade edici dilde gecikmeler ve sınırlılıklar yaşandığı görülmüştür (Wetherby ve diğ., 2004; Zwaigenbaum ve diğ., 2005). Alan yazında OSB olan çocukların alıcı ve ifade edici dil profiline yönelik yapılan araştırmalar, bu araştırmada da çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan SİLKOL-R-OTV’nin iletişimi kullanma (ifade edici dil) ve iletişimi anlama (alıcı dil) alt boyutlarından düşük puan almasını açıklar niteliktedir. Bu araştırmada OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV’nin bir diğer boyutu olan taklit ve oyundan düşük puan almaları ise yine OSB olan çocukların taklit becerilerinde yaşanan yetersizliklerle açıklanabilmektedir (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003). OSB olan çocukların taklit becerilerindeki yetersizliğe bağlı olarak oyun becerileri de olumsuz

etkilenmektedir. Diğer söz öncesi becerilerde olduğu gibi oyun becerilerinde gözlenen yetersizlik de otizmi diğer gelişimsel yetersizlik türlerinden ayırmanın yanı sıra, otizmde tanılama ölçütü olarak kabul edilmektedir (APA, 2013).

Alanyazın incelendiğinde anne bilgi düzeyinin ve yanıtlayıcılık türlerinin çocuklarının dil ve sosyal iletişim becerilerinin gelişimine etkisi olduğu görülmektedir (Akbaş, 2021; Alak, 2018; Turan, 2012). Ancak annelerin yetersizlikten etkilenen çocuklarına ilişkin düşünceleri annelerin çocuklara olan tutumlarını da etkilemektedir. Down sendromlu çocuk anneleri ile TGG çocuk annelerinin çocuklarıyla iletişim halinde iken konuşmalarında yaptıkları düzenlemelerin incelendiği araştırmada Down Sendromlu çocuk annelerinin çocukların dil düzeyine uygun düzenlemeler yaptığı gözlenmiştir (Johnson-Glenberg ve Chapman, 2004). Mevcut araştırmanın bulgularına bakıldığında her iki gruptaki annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen TGG çocukların sosyal iletişim beceri düzeyinin OSB olan çocuklardan daha iyi olmasının bir diğer nedeni ise OSB olan çocuğa sahip annelerin yanıtlayıcılık türü ile yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir. TGG çocuk sahip ebeveynler ile farklı gelişimsel yetersizlik türlerinden etkilenen çocuklara sahip ebeveynlerin kullandıkları yanıtlayıcılık türleri açısından karşılaştırıldıkları araştırmalarda gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin daha yönlendirici ve zorlayıcı olduğu belirtilmektedir (Hetzroni ve Ohn, 2012; Kim ve Mahoney, 2004; Siller ve Sigman, 2002). Annelerin çocuğun ilgisine yönelik yanıtlayıcılık türlerini kullanmaları çocukların dil ve sosyal iletişim becerilerini olumlu etkilerken (Siller ve Sigman, 2002), yönlendirmelerin çocukların bilişsel ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilediğini söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Mahoney ve Neville-Smith, 1996). Buna bağlı olarak mevcut araştırmaya katılan ebeveynlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmalarının çocukların sosyal iletişim becerileri üzerinde etkili olması için tek başına yeterli olmadığı yorumu yapılabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya bağlı olarak annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgiye sahip olmaları tek başına yeterli olmamakla beraber, özellikle OSB olan çocuğa sahip annelerin çocuklarının iletişim amaçlı davranışlarını tanıyıp uygun yanıtlayıcılık davranışları ile sosyal iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek programların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında her iki gruptaki annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen TGG çocukların sosyal iletişim beceri düzeyinin OSB olan çocuklardan daha iyi

olmasının nedeni ise OSB olan çocuğa sahip annelerin yanıtlayıcılık türü ve TGG çocuğa sahip annelerin eğitim düzeyi ile yakından ilişkili olabileceği düşünölmektedir. Buna bağlı olarak mevcut araştırmaya katılan ebeveynlerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmalarının çocukların sosyal iletişim becerileri üzerinde etkili olması için tek başına yeterli olmadığı yorumu yapılabilir. Aynı zamanda annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgiye sahip olmaları tek başına yeterli olmamakla beraber, özellikle OSB olan çocuğa sahip annelerin çocuklarının iletişim amaçlı davranışlarını tanıyıp uygun yanıtlayıcılık davranışları ile sosyal iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek uygulamaya dönük programların geliştirilmesine ve annelerin desteklenmeye ihtiyacı olduğu açıkça görölmektedir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde çalışmaya dair sonuç ve önerilere yer verilecektir.

### 6.1. Sonuç

Araştırmada Gaziantep ilinde rehabilitasyon ve özel eğitim merkezleri ile özel eğitim anaokulunda eğitimlerine devam eden 3-6 yaş arası 31 OSB olan çocuğa sahip anne ile 0-18 aylık TGG çocuğa sahip 25 anne olmak üzere toplam 56 annenin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri ile çocuklarının sosyal iletişim becerilerine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan OSB olan çocuğa sahip anneler ile TGG çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ankete göre her iki gruptaki annelerin de amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyleri arasında, anlamlı bir fark olmasa da TGG çocuğa sahip annelerin daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

OSB olan ve TGG çocukların sosyal iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla SİLKOL-R-OTV kullanılarak yapılan değerlendirmeye göre TGG çocukların OSB olan çocuklara göre SİLKOL-R-TV'den daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

OSB olan çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi puanı ile çocukların sosyal iletişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. TGG çocuğa sahip annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi puanı ile çocuklarının SİLKOL-R-OTV alt boyutlarından sosyal katılım, iletişimi kullanma (ifade edici dil), iletişimi anlama (alıcı dil), taklit/oyun ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunurken, SİLKOL-R- OTV toplam puanı ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

## 6.2. Öneriler

Bu araştırma ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin söz öncesi amaçlı iletişim bilgi düzeyleri ile çocukların sosyal iletişim becerileri karşılaştırılmıştır. Bu kısımda araştırma süreci ve bulguları doğrultusunda söz edilecek öneriler araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ifade edilmiştir.

Araştırmalara yönelik öneriler;

1. Mevcut çalışma Gaziantep ilinde küçük bir örneklem grubu ile yapılmıştır. Çalışma daha çok katılımcı ile çalışma grubu genişletilerek tekrarlanabilir.
2. Araştırma, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların anneleriyle tekrarlanarak karşılaştırılabilir.
3. Sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerde anne görüşleri üzerinde etkili olabileceği varsayılan (eğitim düzeyi, yaşı, sosyo ekonomik düzeyi vb.) değişkenlerin belirlenmesi amacıyla araştırma tekrarlanabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler;

1. Çalışma, annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal etkileşim becerilerini nasıl desteklediklerini belirlemek amacıyla gözlem ve görüşmeye dayalı olarak tekrarlanabilir.
2. Annelere amaçlı iletişim araçları hakkında eğitim verilerek çocukların sosyal iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
3. Araştırma, annelerin amaçlı iletişim araçları hakkında bilgi düzeyine bağlı olarak çocukların iletişim becerileri üzerinde etkisinin doğrudan araştırmacı tarafından gözlemlenebileceği daha küçük bir çalışma grubu yarı deneysel yöntemlerle yeniden tasarlanarak tekrarlanabilir.
4. İlerleyen çalışmalarda anne çocuk etkileşimleri kayıt altına alınarak, annelerin amaçlı iletişim araçlarını desteklemek amacıyla hangi stratejilere başvurduklarının belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59(2), 450-466. doi: 10.2307/1130324.
- Adamson, L. B., & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects, and language. *Transitions in Prelinguistic Communication*, 7, 15-37.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (4. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alak, G. (2014). Otizmli çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-49.
- Alak, G. (2018). *Okul öncesi dönemde sözel olmayan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisinin boylamsal incelenmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1420-1430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00338.x>.
- Alev, G. (2015). *Pragmatik dil becerileri envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması*. [Doctoral dissertation, Anadolu University].
- American Psychiatric Association / APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, American Psychiatric Publishing.
- Arslan, S. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve babalarının etkileşimsel davranışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) (2019a). *Late language emergence*. <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Late-Language-Emergence/>.
- Baker, J. K., Messinger, D. S., Lyons, K. K., & Grantz, C. J. (2010). A pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 988- 999.
- Bakkaloğlu, H. (2018). Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler. *Pegem Atıf İndeksi*, 209-246.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisitions of pragmatics*. Academic.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in Infancy* (pp. 33-68). Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, L. I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Cognition and communication from 9-13 months: Correlational findings. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 69-140). Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 205- 226.

- Bhat, A. N., Galloway, J. C., & Landa, R. J. (2010). Social and non-social visual attention patterns and associative learning in infants at risk for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 989-997.
- Bilinguistics, (2007). *Typical development of prelinguistic vocalization patterns across languages*. <http://studylib.net/doc/8072054/typical-development-of-prelinguistic-vocalization>.
- Biringen, Z., Matheny, A., Bretherton, I., Renouf, A., & Sherman, M. (2000). Maternal representation of the self as parent: Connections with maternal sensitivity and maternal structuring. *Attachment and Human Development*, 2(2), 218-232. doi:10.108.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology in the Public Domain*, 44(3), 867-874. doi:10.1037/0012-1649.44.3.867.
- Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, K., & McLean, L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 663-677. doi:10.1044/1092-4388(2004/051).
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of Child Language*, 35(01), 207-220. <https://doi.org/10.1017/S030500090700829X>.
- Brown, J., & Whiten, A. (2000). Imitation, theory of mind and related activities in autism: An observational study of spontaneous behavior in everyday contexts. *Autism*, 4(2), 185-204.
- Bruner, J. (1975). From communication to language - a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155- 157.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. baskı). Pegem Akademi.
- Bzoch, K. R., & League, R. (1991). *Receptive-expressive language emergent test*. Pro-ed, Inc.
- Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J. (2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1061-1071. doi:10.1044/jslhr.4305.1061.
- Carbone, V. J., O'Brien, L., Sweeney-Kerwin, E. J., & Albert, K. M. (2013). Teaching eye contact to children with autism: A conceptual analysis and single case study. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 139-159.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i- vi, 1-143. doi:10.2307/1166214.

- Ceber, H. Y., & Sucuoğlu, B. T. D. (1998). *Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi].
- Ceber-Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne-bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *J.Child Psychol. Psychiat.*, 21(1), 33-54.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *National Library of Medicine*, 27(3), 325-32. Doi: 10.1023/a:1023806616149.
- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2005). Autism in infancy, early childhood. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. (3rd ed.), (pp. 223-246). Wiley.
- Christensen, K. A. (2014). *Assessing intentional communication in typically developing infants using the communication complexity scale*. [Masters thesis, University of Washington], Washington). [https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/26041/Christensen\\_washington\\_02500\\_13674.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/26041/Christensen_washington_02500_13674.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Clifford, S., Young, R., Williamson, P. (2007). Assessing the early characteristics of autistic disorder using video analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 301-313.
- Cole, E. B. ve Flexer, C. A. (2020). Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six. San Diego: Plural Pub., Cole, E. B., (1992). *Listening and talking: A guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. AGBell.
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09297040600701360>.
- Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 95-108. doi:10.1044/1058-0360(2008/07-0041).
- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Singapore.
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 678-694. doi:10.1044/1092-4388(2004/052)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (Cilt 2). Pegem Akademi.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 479-485

- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271-283.
- Diken, İ. H., & Babacan, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim işlevlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans, Anadolu Üniversitesi].
- Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 41-64.
- Dimitrova, N., Mohr, C., Özçalışkan, Ş., & Adamson, L. B. (2020). Early lateralization of gestures in autism: right-handed points predict expressive language. *Journal of autism and developmental disorders*, 50, 1147-1158.
- Doğan, Y., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., Töret, G., Özkubat, U., & Duman, A. T. C. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(01), 79-96.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). *Children's unspoken language*. Jessica Kingsley Publishers.
- Elefant, C. (2002). *Enhancing communication in girls with rett syndrome through songs in music therapy*. [Unpublished doctoral dissertation, Aalborg Universitet]. [http://vbn.aau.dk/files/195252743/6500\\_elefant\\_thesis.pdf](http://vbn.aau.dk/files/195252743/6500_elefant_thesis.pdf).
- Fewell, R. R., & Deutscher, B. (2002). Contributions of receptive vocabulary and maternal style: Variables to later verbal ability and reading in low-birthweight children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(4), 181-190.
- Filipi, A. (2009). Toddler and parent interaction. *Toddler and Parent Interaction*, 1-288.
- Fisher, M. A. (2011). The early years and brain development: The critical connections of building relationships. In G. L. Ensher and D. A. Clark (Eds.), *Relationship-centered practices in early childhood: Working with families, infants and young children at risk* (pp. 15-33). USA: Brookes Publishing.
- Franko, J. H. (2008). *Teaching prelinguistic communication skills to school age children with autism*. [Doctor of philosophy. The University of Texas].
- Gerber, S., & Prizant, B. (2000). Speech, language, and communication assessment and intervention for children. In *Clinical practice guidelines: Redefining the standards of care for infants, children, and families with special needs*. ICDL Press.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., & Pearce, P. (1999). The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 364-374. doi:10.1044/1058-0360.0804.364.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental science*, 10(6), 778-785. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00636.x>.
- Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological Science*, 19(5), 515-523.
- Goldstein, M. H., King, A. P., & West, M. J. (2003). Social interaction shapes babbling: Testing parallels between birdsong and speech. *Proceedings of the National*

*Academy of Sciences*, 100(13), 8030-8035.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1332441100>.

- Goldstein, M. H., Schwade, J. A., & Bornstein, M. H. (2009). The value of vocalizing: Five-month-old infants associate their own noncry vocalizations with responses from caregivers. *Child development*, 80(3), 636-644. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01287.x>.
- Gros-Louis, J., West, M. J., & King, A. P. (2014). Maternal responsiveness and the development of directed vocalizing in social interactions. *Infancy*, 19(4), 385-408. <https://doi.org/10.1111/inf.12054>.
- Gros-Louis, J., West, M. J., Goldstein, M. H., & King, A. P. (2006). Mothers provide differential feedback to infants' prelinguistic sounds. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 509-516. <https://doi.org/10.1177/0165025406071914>.
- Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013a). The contribution of two categories of parent verbal responsiveness to later language for toddlers and preschoolers on the autism spectrum. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 57-70. doi:10.1044/1058-0360(2012/11-0004).
- Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013b). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2218-2227. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1763-5>
- Hartford, D. F. (2010). *A responsive teaching intervention for parents of children identified as at risk for an autism spectrum disorder at 12 months*. The University of North Carolina.
- Hetzroni, O., & Ohn, R. (2012). Children with ASD and parents: Parent perception of child's communication skills influencing nature of interaction. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(7), 739.
- Hundeide, K. (2007). When empathic care is obstructed: Excluding the child from the zone of intimacy. In Bråten, S. (Ed.). *On being moved: From mirror neurons to empathy* (Vol. 68). John Benjamins Publishing.
- Ingersoll, B. R., Wainer, A. L., Berger, N. I., & Walton, K. M. (2017). Efficacy of low intensity, therapist-implemented Project IMPACT for increasing social communication skills in young children with ASD. *Developmental Neurorehabilitation*, 20(8), 502-510.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication: A practitioner's guide to parent training for children with autism*. Guilford Press.
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17(4), 434-448. doi: 10.1177/1362361311427155.
- Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. (2016). Transitions to intentional and symbolic communication in typical development and autism spectrum disorder. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 51-75). Springer.

- Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Paul Brookes.
- Iverson, J., Capirci, O., Volterra, V., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesturerich world: Early communication in Italian vs American children. *First Language*, 28(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/0142723707087736>.
- İnan, B. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için sosyal iletişim kontrol listesi'nin türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- İnan, B., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H. ve Yalçın, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için sosyal iletişim kontrol listesi revizenin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 172-196.
- Johnson-Glenberg, M. C., & Chapman, R. S. (2004). Predictors of parent-child language during novel task play: A comparison between typically developing children and individuals with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 225-238.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Keen, D. (2003). Communicative repair strategies and problem behaviours of children with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 53-64, doi: 10.1080/1034912032000053331.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (2016). Introduction to prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*, 3-7.
- Kelly, J. F., Morisset, C. E., Barnard, K. E., Hammond, M. A., & Booth, C. L. (1996). The influence of early mother-child interaction on preschool cognitive/linguistic outcomes in a high-social-risk group. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 17(4), 310-321.
- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1177/02711214040240010301>
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 100-106.
- Konrot, A. (2007). *İletişim, dil ve konuşma bozuklukları, dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42(4), 627-642. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627> 0/14616730050085572

- Lord, C., Risi, S., & Pickles, A. (2004). Trajectory of language development in autistic spectrum disorders. In *Developmental language disorders* (pp. 18-41). Psychology Press.
- Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism diagnostic interview-revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 659-685. <https://doi.org/10.1007/BF02172145>
- Mahoney, G., & Neville-Smith, A. (1996). The effects of directive communications on children's interactive engagement: Implications for language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 236-250. <https://doi.org/10.1177/027112149601600207>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Mastrogioseppe, M., Capirci, O., Cuva, S., & Venuti, P. (2015). Gestural communication in children with autism spectrum disorders during mother-child interaction. *Autism*, 19(4), 469-481.
- Masur, E. F., Flynn, V., & Eichorst, D. L. (2005). Maternal responsive and directive behaviours and utterances as predictors of children's lexical development. *Journal of Child Language*, 32(01), 63-91. <https://doi.org/10.1017/S0305000904006634>.
- Masur, H. (1982). Interval exchange transformations and measured foliations. *Annals of Mathematics*, 115(1), 169-200. doi:10.2307/1971341.
- McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1026-1039. doi:10.1044/1092-4388(2009/09-0023).
- McLean, L. K. (1990). Communication development in the first two years of life: A transactional process. *Zero to Three*, 13-19.
- Meins, E. (1998). The effects of security of attachment and material attribution of meaning on children's linguistic acquisitional style. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 237-252. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90004-2](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90004-2)
- Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. *Advances in Consciousness Research*, 68, 149.
- Menn, L., & Stoel-Gammon, C. (2001). Phonological learning sounds and sound patterns. In J. B. Gleason (Ed), *The development of language* (5th ed.). (pp. 40- 70). Needham Heights.
- Miller, J. L., & Lossia, A. K. (2013). Prelinguistic infants' communicative system: Role of caregiver social feedback. *First Language*, 33(5), 524-544. <https://doi.org/10.1177/0142723713503147>.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally

- developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(1), 157-167. doi:10.1044/jshr.3801.157.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128. <https://doi.org/10.1007/BF02206861>.
- Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1988). Nonverbal communication skills in Down syndrome children. *Child Development*, 59(1), 235-249. doi:10.2307/1130406.
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtesy, P., Shear, P. K., Bean, J., & Prendeville, J. A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 5-14.
- National Center on Parent, Family, and Community Engagement / NCPFCE. (2013). *Understanding family engagement outcomes: Research to practice series: Positive parent-child relationships*. Retrieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/family/docs/parent-child-relationships.pdf>.
- Oller, D. K., Eilers, R. E., Neal, A. R., & Cobo-Lewis, A. B. (1998). Late onset canonical babbling: A possible early marker of abnormal development. *American Journal on Mental Retardation*, 103(3), 249-263.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2011). Infants' gestures influence mothers' provision of object, action and internal state labels. *Journal of Child Language*, 38(05), 1028- 1054. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000565>.
- Olson, J., & Masur, E. F. (2013). Mothers respond differently to infants' gestural versus nongestural communicative bids. *First Language*, 33(4), 372-387. <https://doi.org/10.1111/77/0142723713493346>.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. (8th ed.). Pearson.
- Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., & Dimitrova, N. (2016). Early deictic but not other gestures predict later vocabulary in both typical development and autism. *Autism*, 20(6), 754-763. doi: 10.1177/1362361315605921.
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Moore Hill, M., Hutman, T., ...& Young, G. S. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49 (3), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2009.11.009>.
- Ökcün, M. Ç. A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit, oyun, jestler ile sözcük dağarcığının ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (3), 673-684.

- Paavola, L., Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Moilanen, I., & Ebeling, H. (2006). Maternal sensitivity, infant co-operation and early linguistic development: Some predictive relations. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 13-30. doi:10.1080/17405620500317789
- Paavola, L., Kunnari, S., & Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: Implications for the early communicative and linguistic development. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 727-735.
- Patten, E., Belardi, K., Baranek, G. T., Watson, L. R., Labban, J. D., & Oller, D. K. (2014). Vocal patterns in infants with autism spectrum disorder: Canonical babbling status and vocalization frequency. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2413-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2047-4>
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 835-856.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence-e-book: listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Elsevier Health Sciences.
- Paul, R., Baker, L., & Cantwell, D. P. (1996). *Development of communication*. *Child and Adolescent Psychiatry*, M Lewis (Ed), William & Wilkins, s. 191-192.
- Paul, R., Fuerst, Y., Ramsay, G., Chawarska, K., & Klin, A. (2011). Out of the mouths of babes: Vocal production in infant siblings of children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 588-598. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02332.x>.
- Pine, J. M., Lieven, V. M. ve Rowland, C. F. (1997). Stylistic variation at the single word-stage: relations between maternal speech characteristics and children's vocabulary composition and usage. *Child Development*, 68(5), 807-819.
- Pinker, S., & Prince, A. (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 28(1-2), 73-193.
- Plumb, A. M., & Wetherby, A. M. (2013). Vocalization development in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 721-734. doi:10.1044/1092-4388(2012/11-0104).
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00162>
- Ruble, L., McDuffie, A., King, A. S., & Lorenz, D. (2008). Caregiver responsiveness and social interaction behaviors of young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(3), 158-170. <https://doi.org/10.1177/0271121408323009>.
- Servi, C. (2014). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin dil edinimine ve desteklenmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi*. M.A. Melekoğlu, (Ed.) 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Kitabı (s. 166-179) içinde Eskişehir.

- Shic, F., Bradshaw, J., Klin, A., Scassellati, B., & Chawarska, K. (2011). Limited activity monitoring in toddlers with autism spectrum disorder. *Brain Research*, 1380, 246-254.
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77-89. <https://doi.org/10.1023/A:1014884404276>.
- Siller, M., & Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: Parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental Psychology*, 44(6), 1691-1704.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(2), 135-156. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00101-6).
- Stephenson, J., & Dowrick, M. (2005). Parents' perspectives on the communication skills of their children with severe disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(2), 75-85.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology*, 25(6), 475-485.
- Szagan, G. (2004, November). Individual differences in language acquisition by young children with cochlear implants and implications for a concept of 'sensitive phase'. In *International Congress Series* (Vol. 1273), (pp. 308-311). Elsevier.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. (Vol. 6), (pp. 497-516). Pearson.
- Talbott, M. R., Nelson, C. A., & Tager-Flusberg, H. (2015). Maternal gesture use and language development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 4-14. doi: 10.1007/s10803-013-1820-0.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Baumwell, L., & Melstein Damast, A. (1996). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting: An International Journal of Research and Practice*, 5(4), 173-183.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>.
- Thal, D. J., & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(6), 1281-1289. doi:10.1044/jshr.3506.1289.

- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: its origins and role in development* (pp. 103-130). Psychology Press.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 1454-1463.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01025.x>
- Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: Geçerlik-güvenirlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 39-56.
- Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Gestures in prelinguistic Turkish children with autism, Down syndrome, and typically developing children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1471-1478
- Töret, G. (2010). *Otizimli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 1-28.
- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 289-302.
- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Volkmar, F. R., & van der Wyk, B. (2017). Understanding the social nature of autism: from clinical manifestations to brain mechanisms. In *Handbook of social skills and autism spectrum disorder* (pp. 11-25). Springer.
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2015). The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother-child play interactions. *Autism*, 19(4), 1-12.
- Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological Science*, 25(7), 1314-1324. <https://doi.org/10.1177/0956797614531023>.
- Wetherby, A. M. (1986). Ontogeny of communicative functions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(3), 295- 316.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2002). *Communication and symbolic behavior scales: Developmental profile*. Paul H Brookes Publishing Co.
- Wetherby, A. M., Warren, S. F., & Reichle, J. (1998). *Transitions in prelinguistic communication. Communication and Language Intervention Series*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960-975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>.
- Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-493. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>.
- Wetherby, A. M., Yonclas, D. G., & Bryan, A. A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 148-158. doi:10.1044/jshd.5402.148.
- Wetherby, A., & Prizant, B. (2002). *Communication and symbolic behavior scales developmental profile-first normed edition*. Baltimore, MD: Brookes.
- Wilcox, M. J., Kouri, T. A., & Caswell, S. (1990). Partner sensitivity to communication behavior of young children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 679-693. doi:10.1044/jshd.5504.679.
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, J. M. G., & Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 525-536.
- Wu, Z., & Gros-Louis, J. (2014). Infants' prelinguistic communicative acts and maternal responses: Relations to linguistic development. *First Language*, 34(1), 72-90. <https://doi.org/10.1177/0142723714521925>
- Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1998). Maternal responsivity predicts the extent to which prelinguistic intervention facilitates generalized intentional communication, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1207-1219. doi:10.1044/jslhr.4105.1207.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (1999). Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 126-136. <https://doi.org/10.1177/105381519902200205>.
- Young, G. S., Merin, N., Rogers, S. J., & Ozonoff, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Developmental Science*, 12(5), 798-814. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00833.x.
- Zinober, B., & Martlew, M. (1985). Developmental changes in four types of gesture in relation to acts and vocalizations from 10 to 21 months. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 293-306. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1985.tb00981.x>.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001>.



## EKLER

### EK-1. Annelerin Söz Öncesi Dönem Amaçlı İletişim Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi Anketi

Merhaba değerli anne;

Cevaplayacağınız bu anket çalışmasında annelerin söz öncesi dönem\* amaçlı iletişim\*\* hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Cevaplayacağınız bu anket çocukların söz öncesi dönem iletişim becerileriyle ilgili 28 ifadeyi içermektedir. Her ifade için "evet, hayır, bilmiyorum" şeklinde 3 seçenek bulunmaktadır. Sizden her ifade için bu seçeneklerden birini seçerek işaretlemeniz beklenmektedir.

Bu anket çocukları söz öncesi dönemde olan (en fazla 10 sözcük kullanan) annelerin cevaplaması amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle anket maddelerinde “çocuk” dendiğinde henüz konuşmaya başlamamış olan çocukların ifade edildiğini dikkate alınız.

Anket sorularını dikkatle cevaplandırarak çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim. Sorularınız olursa bana aşağıdaki e-posta adresinden ulaşabilirsiniz.

*\*Söz öncesi dönem; doğumdan ilk anlamlı sözcüklerin kullanılmasına kadar geçen zamandır.*

*\*\*Amaçlı iletişim; çocuğun çeşitli eylemleri istek ve ihtiyaçlarını aktarmak niyetiyle amaçlı kullanımudur.*

**Z. Nur Gümüşsoy**  
**Hasan Kalyoncu Üniversitesi**  
**Eğitim Fakültesi**  
**Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi**

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

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

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

<b>Ç O C U K</b>	Adı Soyadı :	
	Cinsiyeti:	
	Doğum Tarihi: (gün/ay/yıl)	
	Yaşı:	
	Okulu / Sınıfı:	
	Eğitim Aldığı Kurumlar:	
	Tanı Yaşı:	
Eğitime Başlama Yaşı:		
<b>A</b>	Adı Soyadı:	

N N E	Yaşı:	<input type="checkbox"/> < 20 yaş	<input type="checkbox"/> 21-30 yaş arası
		<input type="checkbox"/> 31-40 yaş arası	<input type="checkbox"/> 41-50 yaş arası
	Mesleği:	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor	<input type="checkbox"/> İşçi
		<input type="checkbox"/> Memur	<input type="checkbox"/> Serbest meslek
	Eğitim Düzeyi:	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Lise
		<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Üniversite
		<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans / Doktora
B A B A	Adı Soyadı:		
	Yaşı:	<input type="checkbox"/> < 20 yaş	<input type="checkbox"/> 21-30 yaş arası
		<input type="checkbox"/> 31-40 yaş arası	<input type="checkbox"/> 41-50 yaş arası
	Mesleği:	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor	<input type="checkbox"/> işçi
		<input type="checkbox"/> Memur	<input type="checkbox"/> serbest meslek
	Eğitim Düzeyi:	<input type="checkbox"/> Okuryazar değil	<input type="checkbox"/> Lise
		<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Üniversite
		<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans / Doktora
	Kardeş Sayısı:		
	Cinsiyeti:		
	Yaşı:		
	Gelir Düzeyi:	<input type="checkbox"/> < 5.500 tl	
		<input type="checkbox"/> 5.500 – 10.000 tl arası	
		<input type="checkbox"/> 10.000 – 15.000 tl arası	
		<input type="checkbox"/> 15.000 tl ve üzeri	

- Bebekler ilk aylardan itibaren isteklerini karşı tarafa aktarmak için ağlamayı bir iletişim aracı olarak kullanırlar.**
  - Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- Çocuklar, karşısındaki yetişkinin ne düşündüğünü ve ne yapmak istediğini onun bakışlarını takip ederek yetişkinin anlayabilirler.**
  - Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- Çocukların jest kullanımı yetişkinlerin daha çok konuşmalarına neden olmaktadır.**
  - Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 12-18 ay aralığındaki çocuklar jestleri kullanamazlar.**
  - Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- Erken dönemde daha sık ve çeşitli jest kullanan çocuklar ilerleyen dönemlerde daha geniş kelime dağarcığına sahip olurlar.**
  - Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum

- 6. Kollarını amaçsızca yukarı kaldırmış çocuğu annesinin kucağına alarak “aldım seni.” demesi çocuklara eylemlerinin anlam taşıdığını fark ettirir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 7. Çocuklar ilk sözcüklerini kullanmadan önce diğer kişilerin eylemlerini taklit etmezler.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 8. Çocuk yetişkinin dikkatini nesneye çekmek için bakışlarını nesne ve yetişkin arasında (annesi ile çingırağı veya oyuncağı arasında gibi) değiştirir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 9. Çocuk yetişkinin dikkat çekme girişimlerine ona bakarak cevap verebilir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 10. Henüz konuşmaya başlamamış olan çocuklar jestleri sadece istek bildirme ve reddetme amacıyla kullanmaktadır.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 11. Çocukla göz kontağı kurmanın çocuğun sosyal iletişim becerilerinin gelişimini desteklediği söylenemez.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 12. Henüz konuşmaya başlamamış bir çocuğun çıkardığı seslerden ve kullandığı jestlerden onun ihtiyaçlarını anlamak mümkün değildir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 13. Çocuk nesnelere genel kullanımından farklı bir şekilde oynadığında ebeveynlerinin oyunu anlamlandırması çocukların iletişim becerilerini destekler (Mandalları ipe takmak yerine yan yana dizen çocuğa “mandallar sıraya girdiler” demek gibi).**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 14. Seslendirmelerinin sıklığı az olan bebekler gelişimsel açıdan risk altında olabilirler.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum

- 15. Bakışlarını oyuncak top ve ebeveyn arasında değiştiren çocuğun amacı ebeveynin ilgisini topa çekmek olabilir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 16. 12-18 aylar arasındaki çocuklar başkalarıyla göz kontağı kurmazlar.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 17. İşaret parmağıyla bir şeyi, birisini gösterme davranışı çocuklar ilk sözcüklerini kullandıktan sonra başlamaktadır.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 18. Henüz konuşmaya başlamamış olan çocuğun çıkardığı sesleri yetişkinler tekrar etmemelidir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 19. Çocuklar henüz konuşmuyorken yetişkinin sorusunu/oyununu göz kontağı, jest veya seslendirmeler yoluyla yanıtlayabilir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 20. Çıkardıkları seslerin yanıtlanması, çocukların daha sık seslendirmeler yapmasını sağlamaz.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 21. Ebeveynlerin jest kullanımı çocuğun jest kullanımı üzerinde etkili bir durum değildir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 22. Ebeveynlerin konuşurken ses yüksekliğinde değişiklik yapması, ritmik seslendirmeler kullanması çocuğun etkileşime katılmasını sağlar.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 23. İletişim amacı olmadan çıkardıkları anlamsız sesleri ebeveynlerin anlamlıymiş gibi yanıtlanması çocuklara çıkardığı seslerin bir işlevi olduğunu öğretir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 24. Henüz konuşmayan çocukların jestleri kullanarak oyunu başlatması ve oyunda sıra alabilmesi söz konusu değildir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum

- 25. Yüzüne abartılı jestlerle bakarak beklemek, çocuğun etkileşime girmesini ve devam ettirmesini sağlamak için etkili değildir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 26. Çocukların çıkardığı sesler sözel dilin gelişmesinde herhangi bir öneme sahip değildir.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 27. Çocuklar konuşmaya başlamadan önce jestleri kullanmaya başlarlar.**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum
- 28. Çocuk oyuncuğa baktığında ne istediğinin ebeveyn tarafından sözel olarak ifade edilmesi dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için yararlıdır (Topu mu istiyorsun? Al bakalım.)**
- Evet
  - Hayır
  - Bilmiyorum

## EK-2. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL\_R-OTV)

### Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyonu (SİLKOL-R-OTV)

Çocuğun Adı: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_  
Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek Doğum Tarihi: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Doldurulduğu Tarih: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_  
Değerlendirenin Adı: \_\_\_\_\_

Çocuğunuzun hâlihazırdaki sosyal iletişim becerilerini daha iyi anlamana ve sosyal katılım, iletişim, taklit ve oyun alanlarında müdahale için uygun amaçları seçmenize yardımcı olması amacıyla Sosyal İletişim Kontrol Listesi'ni tamamlayınız. Beceriler genellikle küçük çocuklarda geliştikleri sırayla listelenmiştir.

- **Lütfen bu formu çocuğunuzun kendi başına (sizden yardım almadan) yapabileceklerine göre doldurunuz.**
- Her beceri için, çocuğunuzun beceriyi sergileyip sergilemediği belirtiniz: **Genellikle- zamanının en az % 75'i, Bazen ama sürekli değil ya da Nadiren/Henüz değil.**
- 32. - 36. maddeler için, çocuğunuz beceriyi **Genellikle** ya da **Bazen** yapıyorsa, lütfen çocuğunuzun en sık kullandığı stratejiyi (söz öncesi ya da konuşma dili) belirtiniz.
- Çocuğunuz listede daha önceki bir beceriyi sergilediyse ancak artık daha sonraki bir beceriyi yerine getirdiği için önceki beceriyi artık yapmıyorsa, (ör., daha önce babıldarken şimdi sözcük kullanıyorsa) önceki beceri için **Genellikle, zamanının en az % 75'i**, seçeneğini kontrol ederek işaretleyiniz.
- Bu kontrol listesini tek bir etkileşim oturumuna göre tamamlıyorsanız, çocuğun beceriyi etkileşim sırasında yapmadığını gözlemlemediyseniz **Gözlemlenmedi** seçeneğini işaretleyiniz.

Beceriler	Genellikle, zamanının en az %75' i	Bazen ama sürekli değil	Nadiren ya da henüz değil	Gözlemlenmedi
<b>Sosyal Katılım</b>				
1. Çocuğunuz, sizinle yüz yüze etkileşimden keyif alır mı?				
2. Çocuğunuz, sizin ya da başka bir aile bireyinin yakınında olmayı tercih eder mi?				
3. Çocuğunuz, basit sosyal oyunları (ce-ee, fiş fiş kayıkçı gibi) en az 3 kez sıra alarak sürdürür mü?				
4. Çocuğunuz, sosyal oyunlarda en az 5 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
5. Çocuğunuz, sosyal oyunlarda en az 10 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
6. Çocuğunuz, oyuncakla oynarken en az 2 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
7. Çocuğunuz, oyuncakla oynarken en az 5 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				
8. Çocuğunuz, oyuncakla oynarken en az 10 dakika süreyle aktif olarak size katılır mı?				

Beceriler	Genellikle, zamanının en az %75' i	Bazen ama sürekli değil	Nadiren ya da henüz değil	Gözlemlenmedi
<b>Sosyal Katılım (devam)</b>				
9. Çocuğunuz, oyuna liderlik yapar mı ya da siz oyunu kestiğinizde/bitirdiğinizde oyunu sürdürmek için çaba (göz teması kurma, size gülümseme, sesler çıkarma ya da size dokunma gibi) harcar mı?				
10. Çocuğunuz, sizin bir şeye veya bir kişiye dikkatini çekmeye yönelik girişimlerinizi (bir noktayı işaret etme, söyleme veya bakışınızı değiştirme gibi) yanıtlar mı?				
11. Çocuğunuz, sizinle etkileşim ya da iletişim halindeyken göz kontağı kurar mı?				
12. Çocuğunuz, sizinle etkinlik ya da oyun başlatır mı (size bir oyuncak önerme veya onunla oynamanız için sizi bulma gibi)?				
13. Çocuğunuz, sizinle sıra alır mı?				
14. Çocuğunuz, ilgisini paylaşmak amacıyla kendisine ilginç gelen nesnelere size gösterir veya işaret eder mi?				
15. Çocuğunuz, bir kişi odaya girdiğinde veya odadan çıktığında, onunla selamlaşır veya vedalaşır mı?				
<b>İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)</b>				
16. Çocuğunuz, babıldama ya da konuşma benzeri sesler çıkarır mı?				
17. Çocuğunuz, size bir şey yaptırmak ya da nesnelere istemek amacıyla (sizi bir nesneye yöneltme, işaret etme gibi) jestleri kullanır mı?				
18. Çocuğunuz, kendisine 2 seçenek sunulduğunda seçimini açıkça size iletmek için iletişim (uzanma, göz kontağı kurma, sesleri ya da sözcükleri kullanma gibi) kurar mı?				
19. Çocuğunuz, sizin dilinizi/konuşmanızı taklit eder mi?				
20. Çocuğunuz kendiliğinden tek sözcükleri kullanır mı?				
21. Çocuğunuz, nesnelere isimlendirir mi?				
22. Çocuğunuz, eylem sözcüklerini kullanır mı?				
23. Çocuğunuz, basit ifadeler oluşturmak için sözcükleri birleştirir mi (kuş gel, kapı aç gibi)?				
24. Çocuğunuz, nesnelere tanımlamak/nitelemek için ("Büyük kırmızı top" "Küçük, yeşil top" gibi) sözcükleri kullanır mı?				
25. Çocuğunuz, zamirleri uygun şekilde kullanır mı?				
26. Çocuğunuz, farklı zaman eklerini kullanır mı (hangi zaman eklerini kullandığını belirtiniz)?				
27. Çocuğunuz, iletişim kurmak amacıyla tutarlı olarak cümleler kullanır mı?				
28. Çocuğunuz, kendine ilişkin basit soruları ("Adın ne?", "Kaç yaşındasın?" gibi) yanıtlar mı?				

Beceriler	Genellikle, zamanının en az %75' i	Bazen ama sürekli değil	Nadiren ya da henüz değil	Gözlemlenmedi
<b>İletişimi Kullanma (İfade Edici Dil)</b>				
29. Çocuğunuz istekleri, gereksinimleri ya da çevresi ile ilgili basit soruları ("Ne istiyorsun?" "Bu nedir?" "Nerede?" gibi) yanıtlar mı? <i>Yanıtınız "evet" ise, yanıtladığı soru tiplerini daire içine alınız.</i> <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> Nerede				
30. Çocuğunuz, kim, niçin/neden/niye, nasıl gibi sorulara ("Arabayı kim kullanıyor?" "Neden üzgünsün?" gibi) yanıt verir mi? <i>Yanıtınız "evet" ise, yanıtladığı soru tiplerini daire içine alınız.</i> <input type="checkbox"/> Kim <input type="checkbox"/> Neden/niye <input type="checkbox"/> Nasıl				
<b>İletişimi Kullanma – İşlev (İfade Edici Dil)</b>				
31. Çocuğunuz, size yöneltilmiş şekilde amaçlı olarak (iletişim kurmak amacıyla yorum yapma, reddetme, isteme gibi) babıldar ya da konuşma benzeri sesler çıkarır mı?				
32. *Çocuğunuz, arzuladığı etkinlikleri ya da nesnelere istemek amacıyla dili, sesleri, göz kontağını ya da jestleri kullanır mı? <i>Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun arzuladığı nesnelere ya da etkinliklere istemek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz.</i> <input type="checkbox"/> Söz öncesi stratejiler (jestler, göz kontağı, yüz ifadeleri ya da sesler) <input type="checkbox"/> Dil				
33. *Çocuğunuz, bir şeyi protesto etmek veya bir şey istemediğini bildirmek amacıyla sözel dil, sesler, göz kontağı ya da jestler kullanır mı? <i>Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun protesto etmek ya da reddetmek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz.</i> <input type="checkbox"/> Söz öncesi stratejiler (jestler, göz kontağı, yüz ifadeleri ya da sesler) <input type="checkbox"/> Dil				
34. *Çocuğunuz, yardım istemek amacıyla sözel dil, sesler, göz kontağı ya da jestler kullanır mı? <i>Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun yardım istemek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz.</i> <input type="checkbox"/> Söz öncesi stratejiler (jestler, göz kontağı, yüz ifadeleri ya da sesler) <input type="checkbox"/> Dil				
35. *Çocuğunuz, bilgi paylaşmak amacıyla sözel dil ya da jestler ("Bir uçak gördüm." "Araba gidiyor." "Çocuk düştü." gibi) kullanır mı? <i>Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun bilgi paylaşmak için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz.</i> <input type="checkbox"/> Söz öncesi stratejiler (jestler, göz kontağı, yüz ifadeleri ya da sesler) <input type="checkbox"/> Dil				
36. *Çocuğunuz, dikkatinizi çekmek amacıyla sözel dil ya da jestler ("Anne, buraya gel" gibi) kullanır mı? <i>Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun dikkatinizi çekmek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz.</i> <input type="checkbox"/> Söz öncesi stratejiler (jestler, göz kontağı, yüz ifadeleri ya da sesler) <input type="checkbox"/> Dil				
37. Çocuğunuz, size ne hissettiğini ("acı" "üzüntü" "mutluluk" gibi) söylemek amacıyla sözcükleri kullanır mı?				
38. Çocuğunuz, size yapacağınız şeyi söylemek için sözcükleri ("Bebeğe mama ver!", "Arabayı it!" gibi) kullanır mı?				
39. Çocuğunuz, hâlihazırda gerçekleşen olaylar hakkında sizinle konuşur mu (okul gününü anlatır mı)?				

Beceriler	Genellikle, zamanının en az %75' i	Bazen ama sürekli değil	Nadiren ya da henüz değil	Gözlemlenmedi
<b>İletişimi Kullanma – İşlev (İfade Edici Dil-Devam)</b>				
40. Çocuğunuz size basit bir hikâye anlatmak için sözcükler kullanır mı?				
41. Çocuğunuz, bilgi almak amacıyla size sorular sorar mı ("Bu ne?", "Köpek nerede?", "Niçin/Neden/Niye?" gibi)?				
42. Çocuğunuz, "kim", "niçin/niye/neden" veya "nasıl" sorularını sorar mı?				
43. Çocuğunuz, yetişkin tarafından başlatılan sohbete ardışık olarak 3 kez sıra alarak katılır mı? (Sohbette karşılıklı olarak en az 6 kez sıra değişecek)				
44. Çocuğunuz, yetişkin tarafından başlatılan sohbete ardışık olarak 3'ten fazla olacak şekilde sıra alarak katılır mı? (Sohbette karşılıklı olarak en az 8 ve daha fazla kez sıra değişecek)				
45. Çocuğunuz, diğerleriyle sohbet başlatır mı?				
<b>İletişimi Anlama (Alıcı Dil)</b>				
46. Çocuğunuz, ismiyle çağrıldığında tutarlı olarak (dönüp) bakar mı?				
47. Çocuğunuz, isimleri söylendiğinde, kişilere ya da kişilerin fotoğraflarına bakar mı?				
48. Çocuğunuz, engelleyici/kısıtlayıcı sözcüklere ("Hayır!", "Dur!" gibi) yanıt olarak eylemlerini durdurur mu?				
49. Çocuğunuz, ismi söylenen farklı vücut bölümlerini tanır mı? (gösterme, hareket ettirme gibi)				
50. Çocuğunuz doğal oyun, giyinme/soyunma ya da yeme rutinlerindeki tek aşamalı yönergeleri uygun şekilde yerine getirir mi?				
51. Çocuğunuz doğal oyun, giyinme/soyunma ya da yeme rutinlerindeki birden fazla aşamalı yönergeleri uygun şekilde izler mi?				
52. Çocuğunuz, odada bulunan ancak önünde olmayan farklı nesnelere istendiğinde bulup getirir mi?				
53. Çocuğunuz, bir görevi tamamlar ve ardından oyun materyallerini ortadan kaldırır mı?				
<b>Taklit</b>				
54. Çocuğunuz, yüz ifadelerini veya hareketlerini (dil çıkarma gibi) taklit eder mi?				
55. Çocuğunuz, şarkılar veya bilinen rutinler içindeki eylemleri ya da vücut hareketlerini (sar makarayı, fış-fış kayıkçı, mini mini bir kuş, gibi) taklit eder mi?				
56. Çocuğunuz, geleneksel jestleri (el sallama, öpücük gönderme, alkışlama gibi) taklit eder mi?				
57. Çocuğunuz, aşına/tanıdık oyun eylemlerini (kendi kendine yaptığı eylemleri) sizin onları yaptığınızı izledikten sonra taklit eder mi?				
58. Çocuğunuz, yeni oyun eylemlerini (daha önce kendi kendine yapmadığı eylemleri) sizin onları yaptığınızı izledikten sonra taklit eder mi?				
59. Çocuğunuz sizinle, birbirinizi sırayla taklit ettiğiniz oyunlarda daha uzun süreli taklit içeren etkileşimlere katılır mı?				

Beceriler	Genellikle, zamanının en az %75' i	Bazen ama sürekli değil	Nadiren ya da henüz değil	Gözlemlenmedi
<b>Oyun</b>				
60. Çocuğunuz, oyuncakları keşfedici tarzda (dokunma, ağzına alma, koklama, bakma gibi) kullanır mı?				
61. Çocuğunuz, nesnelere bir araya getirir/birleştirir mi (birini diğerinin içine koyma, nesnelere kutulara koyma, sıralama, yığma, oyuncakları çeşitli yollarla düzenleme gibi)?				
62. Çocuğunuz, neden ve sonuç ilişkisi içeren oyuncakları (mekanik oyuncaklar, açılıp-kapanan oyuncaklar gibi) kullanır mı?				
63. Çocuğunuz, oyuncakları üretilme amaçları/işlevleri doğrultusunda (topu atma, arabayı sürme gibi) kullanır mı?				
64. Çocuğunuz, aşina/tanidik olduğu –miş gibi oyun eylemlerini kendine yönelik kullanır mı (yiyormuş gibi, uyuyormuş gibi, oyuncak telefonla konuşuyormuş gibi)?				
65. Çocuğunuz, aşina/tanidik olduğu –miş gibi oyun eylemlerini başkasına, oyuncak bebeğe ya da başka oyuncuğa yönelik kullanır mı (ebeveynine ya da oyuncak bebeğe yediriyormuş gibi yapma, oyuncak bebeği giydirme, oyuncak bebeği yatağa koyma gibi)?				
66. Çocuğunuz, bir şey bir diğerini temsil ediyormuş gibi (bir blok bir arabaymış gibi veya bir blok grubu bir binaymış gibi), nesnelere sahip olmadıkları özellikler varmış gibi (oyuncak tabaktaki yemek sıcakmış ya da tatlıymış gibi) ya da nesnelere canlandırıyormuş gibi (bir oyuncuğu yürütme, oyuncak bebeğin araba sürmesini ya da kendi kendine yemek yemesini sağlama gibi) yapar mı?				
67. Çocuğunuz birkaç farklı –miş gibi eylemi bir araya getirerek ilişkilendirir (oyuncak bir bebeği arabaya koyma ve arabayı mağazaya sürme gibi) ya da oyuncakları kullanarak kapsamlı bir hikâye anlatır mı?				
68. Çocuğunuz oyun sırasında hayali/kurgulanmış bir rol üstlenir mi (bir doktor, itfaiyeci, anne/babaymış gibi yapma)?				
69. Çocuğunuz en az bir farklı kişiyle birlikte, hayali/kurgulanmış bir rol üstlenirken (çocuk doktor, ebeveyn hastaymış ya da çocuk anne, kardeşi bebekmiş gibi) aynı zamanda kapsamlı bir hikâye anlatır mı?				
70. Çocuğunuz genişletilmiş bir oyun dizisi içinde oyunu yönlendirme ve bir başkasının fikrini takip etme arasında geçiş yapabilir mi?				

Alt Alan	Maddeler	Puan
Sosyal Katılım	1-15	
İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil	16-45	
İletişimi Anlama-Alıcı Dil	46-53	
Taklit/Oyun	54-70	
<b>Toplam</b>	<b>Tümü</b>	

SİLKOL-R-OTV'nin puanlanması:

Her bir madde için, çocuk aşağıdaki puanlardan birini almalıdır:

- *Genellikle, zamanının en az %75'i seçeneği için 3 puan*
- *Bazen ama sürekli değil seçeneği için 2 puan*
- *Nadiren/Henüz değil ya da Gözlemlenmedi seçenekleri için 1 puan*

Maddelerin puanları toplanarak alt alanlar puanları ve toplam puan elde edilmektedir.

- *Toplam Puan 70 ile 210 puan arasında dağılım göstermektedir.*
- *Sosyal Katılım Alanından (1.- 15. maddeler) 15 ile 45 arasında puan alınmaktadır.*
- *İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil Alanından(16-45. maddeler) 30 ile 90 arasında puan alınmaktadır.*
- *İletişimi Anlama-Alıcı Dil Alanından (46-53. maddeler), 8 ile 24 arasında puan alınmaktadır.*
- *Taklit/Oyun Alanından (54-70. maddeler), 17-51 arasında puan alınmaktadır.*

\*Yukarıda verilen puanlama biçimine alternatif olarak 32.'den 36.'ya kadar olan beş madde için çocuk söz öncesi stratejileri kullanıyorsa ek bir .05 puan, dili kullanıyorsa 1 puan verebilirsiniz. Bu durumda *İletişimi Kullanma-İfade Edici Dil Alanından* (16. - 45. maddeler) alınan puan 30 ile 95 arasında, *Toplam Puan* ise 70 ile 215 arasında olacaktır.

**SİLKOL-R-OTV için önerilen atf:**

İnan, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Bakkaloğlu, H., & Yalçın, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 172-196.

**SİLKOL-R için önerilen atf:**

Wainer, A. L., Berger, N. I., & Ingersoll, B. R. (2017). Brief report: The preliminary psychometric properties of the Social Communication Checklist. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1231-1238.

