

**T.C.**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİMDALI**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OSB OLAN SÖZ ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN VE  
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİNE  
YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**MUHAMMED FATİH ALP**

**GAZİANTEP – 2021**

**T.C.**  
**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİMDALI**  
**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OSB OLAN SÖZ ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN VE  
ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYAL İLETİŞİM BECERİLERİNE  
YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**MUHAMMED FATİH ALP**

**TEZ DANIŞMANI**  
**PROF. DR. FUNDA ACARLAR**

**GAZİANTEP – 2021**

## KABUL VE ONAY



## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi / Doktora Tezi olarak sunduğum “OSB Olan Söz Öncesi Dönemdeki Çocukların Annelerinin ve Öğretmenlerinin Çocukların Sosyal İletişim Becerilerine Yönelik Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

[İmza]

Muhammed Fatih ALP

## ÖNSÖZ

*Yüksek lisans eğitimimin en başından itibaren her zaman destek olan beni motive eden danışmanım Prof. Dr. Funda Acarlar'a her daim gösterdiği güler yüzü ve destekleri için teşekkür ederim.*

*Yaşından büyük olgunluğu ve kocaman yüreğiyle bu süreçte her daim bana destek olan kardeşim Uzm. Psikolojik Danışman Ayşe Alp'e,*

*Bu günlere gelişimde örnek aldığım, her daim maddi manevi destekleri olan Abilerim Tuncer Alp ve Musa Alp'e, ablam Nevin Alp Solak'a,*

*Her biri birbirinden değerli canım yeğenlerime,*

*Çalışmamı tamamlarken güç bulduğum ve hayatımın geriye kalan her anındaki mutluluk sebebim olan sevgili eşim Gizem Nur Güler Alp'e, tüm kalbimle kocaman teşekkür ederim, iyi ki varsınız...*

*Her daim maddi manevi destek bulduğum, dualarıyla hayatım boyu sırtımı dayadığım iki yüce dağ olan; babam Şaban Alp ve annem Hatice Alp'e ithafen...*

*Gaziantep, 2021*

*Muhammed Fatih ALP*

## ABSTRACT

Aim of that study which was in comparative design, is examining whether there was a significant difference in the evaluations of the mothers having children with autism spectrum disorder and their teachers relating to the children's social communication skills. The study group consist of mothers and teachers of 30 children with autism spectrum disorder at the pre-linguistic stage. The research was carried out as descriptive using survey model.

The data of the research was gathered through data collection form and for the purpose of evaluations of children's social communication skills the study was to adapt the the revised social communication checklist (SCC-R-PTV) for children with ASD.

At the end of the study it is seen that there is not a meaningful differences between the mothers and teachers evaluation scores. Similarly, no significant difference between the mothers and teachers social communication skill evaluation score by the mother education level was found.

The mothers having children with autism spectrum disorder an their teachers social communication skill evaluation was analyzed. As a result of analyses, It has been concluded that the compatibility between scale items is low-average.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), Social Communication Skills, Mother, Teacher, Pre-linguistic stage

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin farklılaşp farklılaşmadığının karşılaştırılarak incelenmesidir. Çalışma grubunu OSB olan söz öncesi dönemde bulunan 30 OSB olan çocuğun anne ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Anneler ve öğretmenlerin OSB olan çocuğun sosyal iletişim becerilerini değerlendirmelerine yönelik araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmaya alınan çocuklar, aileleri ve öğretmenleri ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla bilgi toplama formu, çocukların sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonu (SİLKOL-R OTV) kullanılmıştır.

Anne ve öğretmenlerin çocuğun sosyal iletişim becerilerini değerlendirmelerine yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Puanlar anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde de anneler ve öğretmenlerin sosyal iletişim becerilerini değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Anne ve öğretmenlerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerin maddeler arasındaki uyumu incelenmiştir. Genel olarak ölçek maddeleri arasındaki uyumun düşük- orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Sosyal İletişim Becerileri, Anne, Öğretmen, Söz Öncesi Dönem

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR ve SİMGELER</b> .....	<b>viii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar.....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>8</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>8</b>
2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tarihçesi .....	8
2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri.....	9
2.2. Söz Öncesi Sosyal İletişim Becerileri .....	10
2.2.1. Taklit Becerileri .....	12
2.2.2. Oyun Becerileri .....	13
2.2.3. Ortak Dikkat.....	15
2.2.4. Jest.....	16
2.3. Sosyal İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler .....	17

2.3.1. Standardize Testler.....	18
2.3.2. Gözleme Dayalı Ölçümler .....	18
2.3.3. Bilgi Verici Raporlar.....	19
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>20</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>20</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	20
3.2. Çalışma Grubu.....	20
3.2.1. Çalışma Grubu Seçim Ölçütleri .....	21
3.2.1.1. Çalışma Grubuna Alınan Annelerin Seçim Ölçütleri .....	22
3.3. Veri Toplama Araçları.....	23
3.3.1. Bilgi Formu .....	23
3.3.2. Çalışma İzin Formu.....	23
3.3.3.Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonu (SİLKOL- R OTV) .....	23
3.4. Verilerin Toplanması.....	25
3.5. Verilerin Analizi.....	25
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>26</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>26</b>
4.1. SİLKOL-R OTV Sosyal İletişim Kontrol Listesine İlişkin Puanların Dağılımı .....	26
4.2. Anneler ve Öğretmenlerin Sosyal İletişim Becerilerini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki.....	27
4.3. Anne Eğitim Düzeyine Göre Anneler ve Öğretmenlerin Sosyal İletişim Becerilerini Değerlendirmeleri.....	28
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>32</b>
<b>TARTIŞMA .....</b>	<b>32</b>

<b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>	<b>34</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>36</b>
6.1. Sonuç .....	36
6.2. Öneriler.....	37
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>38</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>49</b>
EK.1. Aile Bilgi Formu .....	49
EK.2. Öğretmen Bilgi Formu.....	51
EK.3. Anne-Baba İzin Formu.....	52
EK.4. Silkol-R Otv Sosyal İletişim Kontrol Listesi .....	53

## TABLÖLÄR LİSTESİ

Sayfa No

<b>Tablo 1.</b> Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	21
<b>Tablo 2.</b> Annelerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	22
<b>Tablo 3.</b> Annelerin ve Öğretmenlerin SİLKOL- R OTV Sosyal İletişim Kontrol Listesine İlişkin Puanlarının Dağılımı.....	26
<b>Tablo 4.</b> SİLKOL- R OTV Anne ve Öğretmen Değerlendirme Formu Ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	27
<b>Tablo 5.</b> SİLKOL- R OTV Anne ve Öğretmen Değerlendirme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	28
<b>Tablo 6.</b> Anneler ve Öğretmenlerin SİLKOL- R OTV Ölçeği Değerlendirmelerinin Madde Olarak Uyumuna İlişkin Cohen Kappa Sonuçları.....	29

## KISALTMALAR ve SİMGELER

<b>OSB</b>	:	Otizm Spektrum Bozukluğu
<b>N</b>	:	Kişi Sayısı
$\bar{X}$	:	Aritmetik Ortalama
<b>Ss</b>	:	Standart Sapma
<b>%</b>	:	Yüzdeler
<b>p</b>	:	Anlamlılık
<b>SİLKOL- R OTV</b> Türkçe Versiyonu	:	Sosyal İletişim Kontrol Listesi Revize Okul Öncesi

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

İletişim, toplum içerisinde yaşayan insanların isteklerini, ihtiyaçlarını karşılıklı olarak birbirlerine ifade etme ihtiyacı sonucu ortaya çıkmıştır. (Topbaş, 2017). İnsanların birbirleri ile etkileşimde bulunması sonucu ortaya çıkan iletişimin olabilmesi için bir kaynağa ya da göndericiye, bir hedef ya da bir alıcıya, bir mesaja, mesajın gidebileceği bir yola ya da kanala, iletişimin gerçekleşebileceği bir ortama ve mesajı taşıyabilecek araca gereksinim vardır (Konrot, 2003; Topbaş, 1999). Silverman ve Milner (2006) iletişimi, uzlaşma dayalı sembollerle isteklerin ve ihtiyaçların diğer insanlara belirtilmesi olarak tanımlamışlardır. Belirli kuralları olan iletişimin gerçekleştirilmesi için belirli becerilere sahip olunması gerekmektedir. İletişim becerileri insanlarda sözel dilin gelişiminden çok önce başlamakta, bebeklik döneminden itibaren belirli süreçler yaşanmaktadır. Erken dönem dil ve iletişim gelişimi üç aşamada ele alınmaktadır; bebeklikten 8. aya kadar amaçlı iletişim öncesi dönem, 8- 12. aylar arası amaçlı iletişim dönemi, 12. aydan itibaren ise sözcüklerin kullanımı ile başlayan sözel dil dönemi olarak sıralanmaktadır (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Owens, 2012; Ökcün-Akcamuş, 2015). Tipik gelişim gösteren çocuklarda sözel dilin ortaya çıkmasından önce jestler, taklit, ortak dikkat başlatma gibi bazı sosyal iletişim amaçlı davranışlar ortaya çıkar, bu sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarının, dil gelişiminin öncülü ve dil gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir (Bruner, 1975; Carpenter vd., 1998; Ökcün-Akcamuş, 2016). Bu erken dönem sosyal iletişim becerilerindeki güçlüklerin bu nedenle bazı gelişimsel yetersizliklerin ilk belirtileri olduğu görülmektedir. Sosyal iletişim becerilerindeki güçlüklerin ayrıca özellikleri olduğu gruplardan birisi Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklardır. OSB olan çocuklarda dil öncesi dönem sosyal iletişim becerilerinde yetersizlik olduğu görülmektedir (Alak, 2018). Sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin ortak olduğu gözlenmekle beraber bireysel farklılıkların da söz konusu olduğu görülmektedir (Wetherby, vd., 2006). Heterojen bir grup olarak OSB olan bazı çocuklar konuşmaya geç başlayabilir, bazıları dilin bileşenlerinde her yaşta devam eden güçlükler yaşar, bazı çocuklar ise yaşamları boyunca hiç konuşmayabilir. Bununla birlikte sosyal iletişim becerilerini kullanmada, elde etmek istediği nesne veya anlatmak istedikleri olaylarda, sınırlı iletişim becerilerine sahip olduklarından dolayı iletişim kurmada zorluk çekebilirler (Paul, 2007).

DSM-5 e göre OSB, sosyal iletişimdeki yetersizlikler, sınırlı yineleyen davranışlar, rutin oluşturma ve rutine bağlılık, duyuşal uyarılara (ışık, ses, vb) karşı aşırı duyarlılık geliştiren ya da aşırı tepkisiz olan, özellikler olarak 2 yaş civarında fark edilen gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmıştır. OSB olan çocuklar ortak dikkat, oyun, taklit becerileri, sembolik oyun alanlarında tipik gelişim gösteren akranlarına ve farklı gelişim yetersizliği gruplarındaki akranlarına göre daha fazla güçlük yaşamaktadırlar (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). OSB olan bireylerin iletişim becerilerinde sınırlılık yaşadığı, yaklaşık üçte birinin sözel iletişim becerilerine sahip olmadığı; konuşmadıkları ve başkalarının konuşmalarına tepki vermedikleri, söz öncesi dönemde sosyal iletişim becerileri iyi olan OSB olan çocukların ileride dil becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir (Kırcaali-İftar, 2015). Çalışmalarda OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinden jest, taklit, oyun becerileri ve ortak dikkatin desteklenmesinin önemine vurgu yapılmıştır (Ökcün-Akcamuş, 2016). Araştırmalar amaçlı iletişim davranışlarının dil edinimindeki önemini ve dolayısıyla amaçlı iletişim davranışları olarak kabul edilen jest kullanımı, bakma ve seslendirmenin gelişiminin dil gelişiminin önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir (Alak, 2014; Cankuvvet-Ayktut ve Esersin, 2018; Cazden, 1997; Nadel ve Camaioni, 2017; Töret ve Acarlar, 2011). Bir başka sosyal iletişim becerisi olan oyun ise çocuğun gelişiminin desteklenmesinde çevreyle etkileşim fırsatı sunması, öğrenme deneyimi oluşturmamasından dolayı önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Merange, 2010; Vickerius ve Sandberg, 2006). Oyun, erken tanılamada çocuğun davranışlarının gözlemlenmesine fırsat oluşturduğu için OSB olan çocukların tanılanmasında önemli bir yere sahiptir (Kars, 2018; Muys, Rodger, Bundy, 2006). OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesinde önemli olan bir başka beceri ise taklit becerisidir. OSB olan çocukların taklit becerileri desteklendiğinde çocukların göz kontağı kurma davranışında artış olduğu ve diğer gelişim alanlarında da olumlu ilerlemeler olduğu gözlemlenirken taklit amaçlı sunulan ipuçlarına karşı daha dikkatli oldukları belirlenmiştir (Dawson ve Adams, 1984; Field, 1997; Nadel ve Peze, 1993; Nadel, 2011;). Taklit becerisinin sosyal iletişim becerilerini olumlu olarak yordadığı ve aynı zamanda dil becerileri için de önemli olduğu vurgulanmıştır (Turan ve Ökcün-Akcamuş, 2013). Sosyal iletişim becerileri, karşılıklı sosyal etkileşimde kullanılan çeşitli sözlü ve sözsüz davranışlar içermektedir.

Sosyal iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler, OSB olan çocuklarda temel belirtilerden biridir. OSB'nin erken dönemde ayırt edilmesinde sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin

fark edilerek buna yönelik çalışmalarda bulunulması bilişsel, nörolojik ve duyuşsal gelişim süreçleriyle ilişkili olan OSB de etkin müdahale programlarının uygulanması ve oluşturulmasında da önemlidir (Mundy, 1995; Mundy, Crowson, 1997).

OSB olan çocukların anne ve babalarının da çocuklarıyla ilgili, çocuğun söz öncesi dönemden sözel döneme geçtiği yaşamının birinci ve ikinci yıllarında sorun olarak dile getirdiği temel şikayetlerin başında iletişim becerilerindeki gecikmeler gelmektedir (Klin, 2006; akt. Ökcün- Akcamuş, 2015). Stone ve arkadaşlarının (1997) yaptığı çalışmada, söz öncesi dönemde bulunan OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişimi için öncül becerilerin desteklendiği müdahale programlarının ailelerin de eğitim sürecine katılımlarını kolaylaştırmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Dil gelişiminin de temelini oluşturan söz öncesi sosyal iletişim becerilerinin erken dönemden itibaren anne baba katılımlı programlarla desteklenmesi çok önemlidir. OSB olan çocukların yaşamlarında ve eğitim sürecinde çocuğa katkı sağlayan 2 temel grup vardır; anne- babalar ve öğretmenler. Eğitim ortamında nitelikli bir eğitsel süreç oluşturmak ve eğitimde sürdürülebilir kaliteyi yakalamak annelerin ve eğitimcilerin ortak amacı olduğuna göre eğitim ortamında sağlanacak birliktelik hem eğitimde niteliği arttıracaktır hem de ortaya konulan eğitsel sürecin daha da verimli sonuçlanmasını sağlayacaktır (Atakan, 2010). Dolayısıyla anneler ve eğitimcilerin eğitim sürecindeki iletişimleri ve birlikte hareket etmeleri eğitim sürecinin niteliği ve kalıcılığı bakımından önem arz etmektedir. OSB olan çocukların anneleri de çocuğun eğitsel sürecindeki kazanımlarını evde pekiştirdiği ve yeni kazanımların öğrenilmesine fırsatlar sağladığı için çocuklarının eğitiminde çok önemli bir role sahiptir (Alak, 2018). Özel gereksinimi olan çocukların anneleri ile yapılan çalışmada, iletişim becerilerinin desteklenmesi ve bu becerilere yönelik yöntemler hakkında annelerin sınırlı bilgiye sahip oldukları ortaya konulmuştur (Servi, 2016).

Anneler, eğitim ortamında kazanılmış becerinin ev ortamında bozulmasına ve olumsuz bir davranışa dönüşebilmesine sebep olabilmektedirler (Atakan, 2010), dolayısıyla çocukların sosyal iletişim becerileriyle ilgili kazanımlarında anneler ile evde geçirdiği süre düşünüldüğünde evde destekleyici bir sürecin oluşturulmasında ve kazanımların genellenmesinde anneler önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin de anneler ile iletişimi, aralarındaki bilgi alışverişinin artması ve okul ortamında kazanılan becerilerin evde genellemesinin yapılması açısından önemlidir.

Ülkemizde de OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişimiyle, sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesinde annelerin katılımıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır (Alak, 2018; Töret vd., 2014; İnan, 2019). Yurt dışında yapılan çalışmalarda da anneler ve öğretmenlerin

OSB olan çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır (Murray vd., 2009). Araştırmanın da yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak sosyal iletişim becerilerin desteklenmesi ve ifade edici dilin gelişiminin temelini oluşturan söz öncesi dönem iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerin incelenerek önemine dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır. OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların anne babalarının ve öğretmenlerinin çocuğun istenen gelişmeyi gösterebilmesi için sosyal iletişim becerilerine yönelik bilgi sahibi olmaları son derece önemlidir. Alan yazında OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların anne babaları ve öğretmenlerinin sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bilgilerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması çocuğa yönelik yapılan gözlem ve değerlendirmelerin nitelikli hale gelmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada, annelerin ve öğretmenlerin söz öncesi dönem becerileri ilgili değerlendirmelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik yapılan değerlendirmede yanlış bilgilerin fark edilmesi, düzeltilmesi, çocuğa yönelik nitelikli gözlemin yapılarak performansına en yakın değerlendirmenin yapılması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla anne ve öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin çocuğun sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesinde fark oluşturması durumunda farka neden olan bilgi eksikliklerinin ve görüş farklılıklarının belirlenerek anne ve öğretmen arasındaki uyumun üst noktaya çekilmesi amaçlanmaktadır. Böylece OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin, günlük yaşam becerilerinin ve toplumsal uyum becerilerin arttırılmasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılarak incelenmesidir. Bu alışma yoluyla annelerin ve öğretmenlerin çocukların söz öncesi sosyal iletişim becerileri ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerin farklı olup olmadığı, belirlenen farklılıkların sosyal iletişim becerilerinin hangi alt alanlarında ortaya çıktığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların;

1. Anne ve öğretmenlerin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- a. Anne ve öğretmenlerin çocukların sosyal katılımına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - b. Anne ve öğretmenlerin çocukların iletişimi (ifade edici dil) kullanmasına yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - c. Anne ve öğretmenlerin çocukların iletişimi anlama (alıcı dil) becerilerine yönelik yaptıkları değerlendirmeler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - d. Anne ve öğretmenlerin çocukların taklit ve oyun becerilerine yönelik yaptıkları değerlendirmeler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Anne eğitim düzeyine göre çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik anneler ve öğretmenlerin değerlendirme puanları farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesi günlük yaşam içerisinde yer aldıkları sosyal hayata uyum sağlamaları ve insanlar ile iletişimlerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. OSB olan çocuklar ile ilgili yapılan boylamsal çalışmada (Murray vd., 2009), OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin ortaya çıkmasının sosyal davranış sıklığının artması ile ilişkili olduğu bulunmuş ve iletişim becerileri ile sosyal davranış sıklığı artışının çocuğun dil becerilerinin ortaya çıkışını yordadığı gösterilmiştir. Aynı çalışmada sosyal davranışların sergilenme sıklığının sosyal iletişim becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. OSB olan çocukların sosyal davranışlarda bulunma sıklığı arttıkça dil becerilerini sergileme sıklığının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

OSB olan bireylerin sosyal iletişim becerilerinin desteklenebilmesi için bu becerilerin doğru şekilde tanımlanması ve değerlendirilerek özelliklerinin ortaya konması gerekmektedir. Çocukların hedeflenen becerileri kazanması ve eğitim sürecinin başarıyla tamamlanmasında öğretmenler kadar annelerinin de sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve anneler arasındaki iletişimde ve eğitimde iş birliği içinde olmaları çocukların yeterli desteği almaları açısından çok önemlidir. OSB olan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin, çocukların iletişim becerileri hakkında yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması bu iş birliği ve iletişimin hangi noktalardan desteklenerek güçlendirilmesinin ortaya konulması açısından elzemdir. OSB olan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin sosyal iletişim becerileri konusundaki değerlendirmelerini karşılaştıran ve değerlendirmeleri arasındaki uyumu inceleyen meta analiz çalışmasında incelenen araştırmaların büyük çoğunluğunda aile ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki uyumun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Murray vd., 2009). OSB olan çocukların

sosyal iletişim becerilerine yönelik anneleri ve öğretmenleri arasındaki değerlendirmelerinin uyumlu olması çocuğun eğitsel hedeflerinin seçiminde ve eğitim yönteminin belirlenmesinde önem kazanmaktadır.

Ülkemizde OSB olan çocukların söz öncesi sosyal iletişim becerilerinden taklit, jest ve oyun gelişimi ve bu becerilerde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Alak, 2014; Alak 2018; Cankuvvet-Aykut ve Esersin, 2018 Kars, 2018; Ökcün- Akcamuş, 2015; Töret ve Acarlar, 2011; Töret, 2016; Turan ve Ökcün-Akcamuş, 2013). Bu çalışmalarda sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından yapılandırılmış ortamlarda araştırmacı ve alanda çalışan uzmanların doğrudan değerlendirmeler yaparak, çocuğun aileleriyle doğal ortamda etkileşimlerini gözlemleyerek ve kendi değerlendirmelerine ek olarak aile ve öğretmen görüşlerini de dikkate alarak oluşturdukları raporlar kullanılmıştır. Anne baba raporlarına dayalı değerlendirme de özellikle erken çocukluk döneminde önemli bilgi toplama yollarından biri olarak düşünülmektedir (Uzun, Simsar ve Karaca, 2019). Ülkemizde de sosyal iletişim becerilerinin anne babalardan alınan bilgi yoluyla değerlendirilmesinde kullanılmak amacıyla Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi- Revize' nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (İnan vd., 2020). Sosyal iletişim becerilerinin bilgi verici raporlar yoluyla değerlendirilmesinde çocuğun yakın çevresini oluşturan anne babalar ile öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılarak hangi alt alanlarda benzerlik ve farklılıklarının olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Değerlendirme sonuçlarında annelerin eğitim durumunun etkili olup olmadığının incelenmesi de bu değerlendirme yolunun her anne için uygun olup olmadığı kararının verilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle anneler ile öğretmenlerin OSB olan söz öncesi dönemdeki çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma değerlendirmede hem annelerin hem de öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının değerlendirme sürecine katkıları konusuna ışık tutacaktır.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bulguları Gaziantep il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim veren 3 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitimlerine devam eden 3-6 yaşlar arasındaki söz öncesi dönemde bulunan 30 OSB olan çocuğun anneleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır. Pandemi dolayısı ile annelere uygulanan formların anketörle birlikte uygulanmaması araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır

#### 1.5. Tanımlar

**Amaçlı iletişim:** Kişilerin eylem veya düşüncelerini yönlendirmeyi amaçlayan, amacı gerçekleştirmek için tercih edilen iletişimsel eylemlerde kendini gösteren bilişsel amaç olarak tanımlanmaktadır (Cankuvvet- Aykut ve Esersin, 2018; Bates, 1976; Dore, 1975; Searle, 1969)

**Jest:** Eylemleri sergilerken seslerin, parmakların ve ellerin iletişim kurma amaçlı kullanılmasıdır (Akın- Bülbül vd., 2020).

**Ortak dikkat:** İki ya da daha fazla kişinin aynı nesne, olay ve kişi üzerinde aynı anda ilgi geliştirmesi, ilgi duyması, eş zamanlı olarak odaklanmasıdır (Baldwin, 1995; Murray vd., 2008;).

**Otizm spektrum bozukluğu:** Sözel olan ve olmayan sosyal iletişim becerilerinde iletişimi başlatma ve sürdürmede sınırlılıklar gösteren yanı sıra davranışlarda tekrarlayıcı ve sınırlı kalıplara sahip olmak gibi kendine özgü davranış kalıplarına sahip gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013)

**Oyun:** Çocuklarda, problem çözme becerileri, kavramsal ve imgesel yetenekler, ince ve kaba motor becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan mükemmel bir yol olarak tanımlana bilir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019: 100).

**Sosyal İletişim Bozukluğu:** Sözel ve sözel olmayan dili bağlama uygun kullanmama, iletişimde, sosyal katılımda ve etkileşimde sınırlılık yaşama (APA, 2013).

**Taklit:** Başkası tarafından gerçekleştirilen bir eylemin bilinçli olarak tekrar edilmesidir (Butterworth, 1999; Töret, 2016).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sözel olan ve olmayan sosyal iletişim becerilerinde iletişimi başlatma ve sürdürmede sınırlılıklar gösteren, yanı sıra davranışlarda tekrarlayıcı ve sınırlı kalıplara sahip olmak gibi kendine özgü davranış kalıplarına sahip gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). OSB ile ilgili tanı ölçütlerine bakıldığında; tekrarlayıcı motor hareketleri, sese ve ışığa karşı hassas olma, nesnelere belirli düzende sıralama, rutinlere sahip olma, sözel ve sözel olmayan iletişimde zayıflık, jestleri anlama, yüz ifadeleri ve iletişimdeki genel eksiklikler olarak belirtilmiştir (APA, 2013).

#### 2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tarihi

“Otizm” terimini 1900’lü yılların başında ilk defa Eugen Bleuler’ un kullandığı düşünülmektedir (Kırcaali-İftar, 2012; Webber ve Scheuermann, 2008; Williams ve Williams, 2011). 1800’lü yılların başlarından itibaren şizofreniden farklı bir tanıyı gerektirdiği fark edilen OSB günümüze kadar çeşitli tanı kriterleri, tetikleyici farklı sebepler olduğu düşünülerek farklı sınıflamalar yapılmıştır. Şizofreninin çocukluk çağı alt tipi olarak yapılan sınıflandırılmasından günümüzde ayrı bir spektrum olarak kabul edilmesi sürecine kadar geçen dönemde kullanılan farklı değerlendirme yaklaşımları günümüzdeki şeklini almıştır. Zamanla daha farklı tanı kriterlerinin eklenmesinin muhtemel olduğu görüşü de devam etmektedir (A Parent’s Handbook, 2013; Williams ve Williams, 2011). Tanılama kriterlerindeki değişiklikler gibi görülme sıklığı ile ilgili yapılan çalışmalarda da OSB’nin görülme sıklığının arttığı ve ortalama 68 çocuktan birinde OSB görüldüğü bildirilirken (Cook ve Willmerding, 2015), son yıllarda ise OSB görülme sıklığının 54 çocukta bir olduğu belirtilmiştir (Tohum Otizm Vakfı, 2020).

1943 yılında Leo Kanner tarafından OSB ilk defa tanımlanmış ve OSB olan çocuklar tanılanırken sosyal iletişimden davranış problemlerine, tekrarlayıcı hareketlerden öfke nöbetlerine, dili kullanma ve anlamadaki yetersizliklerden sosyal davranışlara kadar birçok alanda yetersizlik olduğuna ilişkin kriterler belirlenmiştir (Cavkaytar vd., 2016). Kanner yaptığı çalışmada gözlemediği çocukların gelişim alanlarında sınırlılıklar yaşadığını, yarısından fazlasının dil becerilerini zamanında ya da gecikmeli olarak kazandığını, diğerlerinin ise dil becerilerini kazanamadığını gözlemiştir. Dil becerilerini edinen çocukların ise dil kullanımında sınırlılıklar gözlemediğini belirtmiştir, aynı dönemlerde benzer özellikler

gösteren çocukları inceleyip benzer tanımları yapan bir başka kişi ise Dr. Hans Asperger'dir (1944) (Aktaran: Ökcün- Akcamuş, 2015). Günümüzde ise OSB nin tanımlanma ve sınıflandırılması üç gruba ayrılmış. OSB olan çocuklara verilecek eğitsel destek yoğunluğuna göre sınıflandırılma yapılmış ve daha önce OSB şemsiyesi içerisinde yer alan Rett sendromu ile Çocukluk dezentegratif bozukluğu bu şemsiyeden dışında olarak değerlendirilmektedir (APA, 2013)

### **2.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri**

Kanner yaptığı çalışmayı 11 farklı başlık altında inceleyerek bu araştırmada belirtilerin şizofreniden farklı belirtiler gösterildiği sonucuna varmış. Beslenme problemleri, ezberleme becerileri, nesnelere döndürme, sosyal ilgi yoksunluğu, öfke nöbetleri, tekrarlayan hareketler, yoğun konsantrasyon, sağlıklı fiziksel bir beden, işlevsel oyun yoksunluğu, sözel ritüeller ekolali, farklı korkular, konuşmada başarısızlık, rutinler ya da nesnelere saplantılar, sözel becerilerde kayıplar, zayıf düşünceler, çok iyi yazılı dil becerileri, sözel patlamalar, ileri derecede okuma, işlevsel işitme yetersizliği, zamirleri anlamada yetersizlik, sosyal izolasyon, göz kontağı kurmama, mekanik konuşma ve yüz ifadelerinde yoksunluk olarak belirli başlıklar belirleyerek tanımlarda bulunmuş günümüzde OSB ile ilgili çalışmaların temelini oluşturmasında önemli bir yere sahip olup yaptığı gözlemlerin bazıları bugün geçerliliğini korumaktadır (A Parent's Handbook, 2013; Williams ve Williams, 2011). OSB ile ilgili yapılan çalışmalar da genetik faktörler, çevresel etmenler, zihnin yapısı, ailesel etmenler gibi birçok araştırma yapılarak karmaşık olan bu yapıyla ilgili önemli veriler elde edilmiştir (Cavkaytar, Özkan, Ergenekon, Çolak ve Kaya, 2016). Bununla birlikte tüm çalışmalarda, OSB ye yol açan beyin bölgelerinin ve düzeneklerinin kesin olarak saptana bildiğini söylemek mümkün değildir. OSB konusundaki bilgiler bu bozukluğun önlenmesi ya da temel bilgilerinin uygun tedavisi için yeterli değildir (Ulay ve Çengel-Kültür, 2010). OSB nin farklı bir gelişimsel durum olduğu ve bu duruma kaynağın ilgisiz ailelerin sebep olduğuna dair bir inanç gelişmiş ve bu durum 1990' lı yıllara kadar devam etmiştir. Sonrasında yapılan araştırmalarda bu durumun beynin işlevsel durumundaki farklılıklardan dolayı oluştuğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Geller, 2008). Ülkemizde, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ise "otistik birey" terimi kullanılmakta ve "Otistik birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır. Yaşama uyum sağlarken, normal gelişim gösteren çocukların hayata uyum sağlamada zorlandığı gibi OSB olan çocuklarda aynı

şekilde bazı becerilerin kazanılmasında ve hayata uyum sağlamada sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle OSB olan çocuklarda erken dönem sosyal iletişim becerilerinde, oyun becerilerinde, göz kontağı kurma, işaret etme, gösterme gibi sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılık ve yetersizlik göstermektedirler (Güven ve Diken, 2014; Töret vd., 2014). DSM-5 de yer alan tanı ölçütlerine göre OSB olan çocukların sosyal iletişimde kullanılan ve sözlü ifade içermeyen iletişim davranışlarında yetersizlik tanılama dikkat edilen önemli ölçütler arasında yer almaktadır. İfade edici dilde yaşanan gecikme ve yetersizliklerin ebeveynler tarafından fark edilmesi ile birlikte oluşan şüphe durumu da tanılama öncül oluşturan durumlar arasında olduğu belirtilmiş (Lord, Risi ve Pickles, 2004). Tanılama sürecinde ailelerin sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılaşma gözlemlenirken, erken tanılama OSB için çok önemli ve kritik olarak kabul edilmektedir. Tanılama erken dönem davranışlarına sosyal iletişim ve etkileşimde yaşanan yetersizliklerin söz öncesindeki dönemde yaşanan gecikme ya da yetersizliğe dayandığı ile ilgili görüşler ileri sürülmüştür (Mundy, Kasari, Sigman ve Ruskin, 1995). OSB nin nedenleri arasında yapılan çeşitli araştırmalardan biri de beynin yapısında OSB nin oluşturduğu değişimler incelenmiş ve beynin çeşitli bölgelerinde girintili yapının normalden daha kalın olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda doğduklarında akranlarına göre daha küçük bir beyin yapısına sahip olan çocuklar 2- 12 yaş aralığında akranlarından daha büyük bir beyin yapısına ulaşmaları ise OSB nin beynin yapısıyla ilişkili olduğu konusunda fikirler ileri sürülmektedir (Cavkaytar vd., 2016). OSB ile yapılan araştırmalarda ‘’ geniş otizm fenotipi’’ olarak adlandırılan tanıda aile bireylerinin dörtte biri oranında aile bireylerinde tanılanmamış çeşitli OSB ye özgü davranışların varlığı saptanmıştır (Aydan ve Saraç, 2014; Baykara, 2003). Yine çeşitli çalışmalarda OSB li bireylerde; uyku sorunları, yemek seçme davranışları, yeme bozuklukları, ek psikolojik bozukluklar, kaygı bozuklukları, nadiren çok yemek yeme bozuklukları, karşı cinse yönelim ve özellikle strotipik davranış sergileyen bireylerde cinsel organlarıyla ilgilenme vb. davranışlarda sık şekilde görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2012; Korkmaz, 2001; Özeren, 2013; Sayan ve Durat, 2007).

## **2.2. Söz Öncesi Sosyal İletişim Becerileri**

İletişim, insanlar arasında hareket, ses, kelime, jest vb. ortak sembollerin kullanılarak istenilen bilgilerin karşılıklı olarak aktarılmasının sağlanması olarak tanımlanabilir (Silverman ve Milner, 2006). İletişim, dünyaya geldiğimiz andan itibaren başlayan çevreyle kurduğumuz etkileşimlerin bütünü olarak düşünülebilir. OSB’ nda gözlenen özelliklerinden birinin dil

gelişiminde yaşanan gecikme ve yetersizlikler olduğu bilinmektedir. DSM-5’de de sosyal iletişim ve etkileşimde bozukluklar olduğu vurgulanmıştır.

OSB çocuklarda tekrarlı dil kullanımı, tekrarlı hareketler, vücut dilini iletişimde kullanmada sınırlılıklar, sözel olmayan işaretleri anlamlandırmada sınırlılıklar ve dili işlevsel kullanmada yetersizlikler, hiç konuşamama ya da gecikmiş konuşma ile göz kontağı kurmada sınırlılıklar görülmektedir (Diken, 2008; Fein ve Dunn, 2007; Webber ve Scheuermann, 2008). DSM-5’ de OSB olan çocukların etkileşimde ve iletişim alanında yaşadıkları zorluklar, sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarında yaşadığı güçlükler, ilişki geliştirme ve sürdürmede yaşadığı güçlükler tanı ölçütleri olarak yer almaktadır. Sosyal iletişimdeki zorlukları; iletişimi karşılıklı olarak sürdürme, ilgilerini, isteklerini belirtmede yetersizlikler, sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürmede yaşanan sınırlılıklar olarak belirtilmiştir. Akranlarıyla iletişim kurup arkadaşlık geliştirme, davranış düzenlemede yaşanan sınırlılıklar, başlatılan iletişimi sürdürmede yaşanan zorluklar da sosyal iletişimde yaşadıkları güçlükler arasında yer almaktadır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda ilk sözcükler ortaya çıkmadan önce çevrelerindeki bireylerle iletişim geliştirmelerini sağlayan, iletişim kurma amacı taşıyan sözel olmayan davranışlar ortaya çıkmaktadır (Bruner, 1975; Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). Bir amaç taşıyan iletişim becerilerinin başlaması ile birlikte söz öncesi sosyal iletişim becerileri de gelişmeye başlamaktadır. Sözel olmayan amaçlı iletişim davranışları çocukların çevrelerindeki insanlarla sözel çıktı olmaksızın iletişime girmelerini sağlamış olmaktadır ve bu nedenle bu sözel olmayan davranışlar ifade edici dilin gelişimi için bir temel sağlamaktadır (Bruner, 1975; Carpenter vd., 1998). İfade edici dilin gelişimde temel olarak görülen söz öncesi sosyal iletişim becerileri çocukların sözel döneme geçişindeki davranışların gelişimi ve değerlendirilmesinde önemli olarak görülmüş, özellikle OSB olan çocukların yaşamlarının ilk yıllarında aileler ve video kayıtları aracılığıyla yapılan değerlendirmeler erken dönem gelişiminin izlenmesinde ve OSB olan çocukların tanılanmasında önemli bir kaynak oluşturmuştur.

OSB olan çocukların sosyal iletişimde yaşadıkları sınırlılıklar göz kontağı kurma yetersizlikleri, çevresindeki kişilere ve nesnelere ilgi göstermedeki sınırlılıklar, etkileşim gerektiren oyunlara katılmadaki sınırlılıklar, konuşamama ya da anlamsız sesler çıkarma, diğer insanlarla ortak bir nesne üzerinde ilgi geliştirememe, insanlarla ilişkinin sadece davranış düzenleme şeklinde kullanılarak insanları araç olarak kullanmaları şeklinde sıralanabilir (Chawarska ve Volkmar, 2005). Söz öncesi dönem iletişim becerilerindeki sınırlılıklarının ve seviyelerinin ortaya konulması için jestler, taklit, oyun ve ortak dikkat davranışlarının

incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Ökcün-Akcamuş, 2015). İzleyen kısımlarda sırasıyla taklit, oyun, ortak dikkat ve jest becerilerinin tanımları, normal gelişim gösteren ve OSB olan çocuklardaki gelişimi ve sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi sunulurken kavramsal çerçeve tamamlanacaktır.

### **2.2.1. Taklit Becerileri**

Karşılıklı olarak etkileşimde bulunan insanlar birbirlerinin davranışlarını tekrarlamış, taklit etmişlerdir. Taklit, ortaya konulan davranışın farklı bir kişi tarafından bilinçli olarak tekrarlanması olarak tanımlanmıştır (Butterworth, 1999). Taklidin genel öğrenmede önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir ve yeni doğan bebeklerin yapılandırılmış şekilde yapılan değerlendirmelerde mimikleri ve jestleri taklit edebildikleri belirtilmektedir (Töret, 2016). Çocuklar ilgilerini çeken davranışları diğer kişilerin davranışlarını izleyerek öğrenirler (Carpenter, Tomasello ve Striano, 2005). Taklidin çocukların yeni davranışları edinmelerinde önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir. Taklit becerisi, çocukların yeni davranış edinmelerinde, etkileşimde bulunmalarında, sosyal ve duyuşsal bağ kurmalarında önemli işlevlere sahiptir (Ingersoll, 2008a).

Taklit becerisi çocuğun yeni kazanımlar edinmesinde temel araç konumundadır (Barr ve Hayne, 2003; Uzgiris, 1999). Bebeklerin çok iyi birer taklitçi olduğunu ortaya koyan çalışmaların yanı sıra taklit becerisinin gelişiminin çocuklarda doğduktan hemen sonra başladığı ve taklidin çeşitli alt türlerinin beceri olarak kazanımının doğumundan altı ay sonra civarında ortaya çıktığı belirtilirken, bu çalışmalardan farklı olarak bebeklerin anneleri ile tanımadıkları yetişkinin davranışları arasından tanımadıkları yabancı olan yetişkinin davranışlarını daha fazla taklit ettikleri sonucuna ulaşılan çalışmalarda mevcuttur (Gergely, Bekkering ve Király, 2002; Meltzoff, 1998; Seehagen ve Herbert, 2012; Zymj vd., 2009), fakat ortam farklılıklarının bu davranışların edinilmesini etkileyebileceği de belirtilmiştir (Ingersoll, 2008b). Taklit becerilerinin, yeni davranış ve becerilerinin edinilmesinde önemli bir rol oynadığını belirten Uzgiris (1999)'i destekler nitelikte olarak Barr ve Hayne (2003) ise yapılandırılmamış ortamlarda çocukların yeni hareket ve kazanımların ortaya konulurken gerçekleştirilen eylemlerin gözlemleyerek öğrenilmesinin etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların gelişim dönemlerine göre taklit becerisinin alt türlerindeki beceri davranışlarının dahi aylık dönemler halinde farklılaştığı sonucuna ulaşılmış ve bu konuda çalışmalar ortaya konulmuştur (örneğin ‘‘22. Ayda anlamlı anlamsız taklitler dengede iken, ses

ve jest taklitlerinin zamanla artış gösterdiği sonucuna ulaşılmış, 14. Ayda anlamsız taklitler sergilenmeye başlanıyor” gibi) (Rodgon ve Kurdek, 1997; Stone vd. 1997; Zmyj vd. 2009)

OSB olan çocuklar da ise gelişim yönünden herhangi bir yetersizliğe sahip olmayan akranlarına göre taklit becerilerinde yetersizlik yaşadığı bilinmektedir (Charman vd., 1997; Ingersoll, 2008b; Stone vd., 1997; Turan ve Ökcün-Akcamuş, 2013). OSB olan çocukların söz öncesi dönemde taklit becerilerinin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini yordadığı görülmektedir (Ingersoll ve Meyer, 2011b). Yapılan farklı çalışmalarda normal gelişim gösteren çocukların ortak dikkatten sonra taklit becerisini kazandıkları gözlemlenirken OSB olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak taklit becerisi ile ortak dikkatin eş zamanlı olarak gelişim sağladığı belirtilmiştir (Carpenter, Pennington ve Rogers, 2002). Farklı bir çalışmada ise taklit ile sosyal etkileşim gelişiminin birbirini yordadığı ileri sürülmüş ve bebeklerin yaşadıkları durumu anlamlandırmada diğer kişilerle iletişimde bulunma konusunda önemli bir rol üstlendiği belirtilmiştir (Uzgiris, 1981). Taklit üzerine yapılan farklı araştırmalarda iletişim becerilerini yordamasının yanı sıra oyun (Ingersoll ve Schreiber, 2006, Stone vd. 1997), ortak dikkat (Carpenter vd. 2002, Rodgers vd. 2003) ve dil becerilerini yordadığını belirtilmektedir (Stone vd. 1997).

OSB olan çocuklar farklı gelişim yetersizliklerine sahip çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, taklidin alt türlerinde de (nesneli- nesnesiz taklit, jest, mimik ve ses taklitlerinde, anlamlı ve anlam içermeyen taklitlerde) sınırlı taklit becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir

### **2.2.2. Oyun Becerileri**

İnsanların yaşamlarının her aşamasında yer alan, çevreyi tanıyıp keşfetmesinden duygularını yansıtmaya kadar, kendini çevreye ifade ettiği en iyi yöntem oyundur. Çocuklar, öğrenmeyi çevresini gözlemleyerek ya da taklit ederek ve becerilerini oyun içinde kullanarak gerçekleştirirler (Rea ve Cohen, 1987). Oyun çocukların zihinsel gelişiminden duyuşal gelişimine kadar bütün gelişim alanlarında etkili olan kendini tanımasında önemli bir rol üstlenmektedir (Çay, 2006). Oyun, çocukların zihinsel gelişiminin desteklenmesinde önemli bir yere sahip olup okul öncesi dönemde aldıkları eğitim hayatlarının tüm evrelerinde olumlu etki göstermektedir (Öztürk, 2010). Öğrenme aracı olarak iyi bir yöntem olan oyun, duygu ve düşünce olarak da kendini anlatabilmenin en etkili yöntemlerindedir (Kandır ve Şahin, 2011). İnsanlığın başlangıcından itibaren hayatın her alanında karşılaştığımız oyun, farklı

disiplinlerden araştırmacıların üzerine çeşitli araştırmalar yaptığı multidisipliner bir çalışma alanı olarak ele alınan geniş bir kavramdır (Diken, 2010). Çocuğun hayatında oyunun olmaması gelişim alanlarının olumsuz etkileyerek bütün gelişim alanlarında olumsuzluğa sebep olabilir (Hirose, Koda, Minami, 2012). Normal gelişim gösteren çocuklarda yaklaşık 3. ve 4. aylarda oyuncak olarak kullanılan nesnelerin özelliklerini tanımak için keşfetme amaçlı nesnelere ses çıkarma ya da çevreye atarak çeşitli eylemler gerçekleştirirler, bu çeşitlilik yaş ile birlikte artmaya başlamaktadır. eşitlenmeye başlayan eylemler çocuğun ilk yaşını tamamlaması ile birlikte ilişkisel oyuna doğru gelişimini sürdürerek eylemlerin işlevsel hale gelmesine doğru evrilir ve işleve uygun olarak nesnelerin hem gerçek hem de küçük boyutlarının kullanımı sağlanarak oyun gerçekleştirir (Alak, 2014; Williams, 2003).

Özel gereksinimli bireylerin problemlerini ifade etmesinde ve problemlerin çözümlenmesine katılımını sağlamak için iletişim becerilerinin olumlu olarak desteklenmesi gerekmektedir, iletişim becerilerinin gelişimi içinse oyun oynamalıdırlar (Korkmaz, 2000). Çevreyle etkileşime girmede sınırlılık yaşayan OSB olan çocukların ömür boyu sınırlılıkları devam edebilmekte ve gelişiminin her döneminde önemli olan iletişim becerilerinin desteklenmesi oldukça önem arz etmektedir (Okan ve Okan, 2006; Sucuoğlu vd., 1998). OSB ile ilgili yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların oyun becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlı olduğu ve yetersizlik gösterdikleri ortaya konulmuştur (Rutherford, Young, Hepburn ve Rodgers, 2007). OSB olan çocukların oyunun alt türlerinde (keşfedici, ilişkisel, işlevsel, sembolik) sınırlılık yaşadığı ve oyunlarının sınırlı ve tekrarlı hareketlerden olduğu gözlemlenmiş, normal gelişim gösteren çocuklarda oyun gelişimi sırasıyla ilerlerken (manipülatif/keşfedici oyundan sembolik oyuna doğru) OSB olan çocukların oyun becerilerinin gelişiminde sınırlılıklar yaşayıp normal gelişimlerinde takvim yaşına göre ilerlemede gerilik yaşamaktadır (Boudreau ve D'Entrement, 2010; Paterson ve Arco, 2007; Thomas ve Smith, 2004). Yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ve gelişimsel yetersizlik yaşayan çocuklara oranla oyun becerilerinde sınırlılık yaşadıkları gözlemlenmiştir (Diken, 2010). Çalışmalarda otizmlili çocukların oyun becerilerindeki sınırlılıklarının iletişim becerilerinin sınırlı olması nedeniyle olabileceği öne sürülmektedir (Aydın, 2008; Merange, 2010; Sigagoos, Roberts-Pennell ve Graves, 1999). OSB olan çocukların oyunun alt türlerine göre becerileri incelendiğinde çocukların en çok zorlandıkları oyunun sembolik oyun olduğu gözlemlenmiştir (Moor, 2005). Oyunlaştırma ve sembol oluşturmanın ifade edici dilden önce ortaya çıktığı ve dil gelişimi için önkoşul olduğu

düşünülmektedir (Udwin ve Yule, 1982). Stone ve Yoder (2001) yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerinin dil becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

### **2.2.3. Ortak Dikkat**

Ortak Dikkat, kişilerin olaylara, nesnelere yönelik ilgisinin çevreyle paylaşılarak, ilgi duyulan nesne üzerinde dikkati oluşturabilme ve koordine edebilmesi ile ilgilidir (MacDonald, 2008). Çalışmalarda ortak dikkat ile ilgili farklı tanımlar yapılmasına karşılık ortak dikkat tanımı için üzerinde ilgi geliştirilen bir nesne ve nesne üzerinde oluşturulan ilgiyi paylaşacak iki kişinin olması gerektiği vurgulanmıştır (Carpenter ve Liebal, 2011; Leavens ve Racine, 2009). Geliştirilen ilginin farkında olarak oluşturulması gerekliliği ve ilginin tek taraflı değil iki tarafın da aktif olarak ilgi oluşturması gerektiği şartı da vurgulanmıştır (Carpenter ve Liebal, 2011; Hobson ve Hobson, 2007). Ortak dikkat; ortak dikkati başlatma ve ortak dikkati yanıtlama olarak iki alt basamağa ayrılmış ve ortak dikkati yanıtlamanın ortak dikkati başlatmadan önce geliştiği sonucu ortaya koyulmuştur (Loveland ve Landry, 1986; Mundy, 1995; Rocha vd., 2007). Ortak dikkati yanıtlama, çocuğa karşı oluşturulan duruma yönelik çocuğun olaya karşı verdiği tepkidir. Çocuğun ortak dikkati yanıtlamayı edinmesi için adına tepki vermeli ve göz kontağı kuruyor olmalıdır (MacDonald, 2008). Ortak dikkat başlatma ise etkileşim kurulan kişinin ilgisinin olaya ya da bir nesneye çekilmesidir. Yalnız ortak dikkat başlatma becerisinde çocukların temel ihtiyaçlarını belirtmek için yaptığı davranışlar ortak dikkati başlatma davranışı olarak görülmemektedir (Carpenter ve Liebal, 2011). Kişiler ve nesnelere yönelik ilginin aktarılmasında önemli bir beceri olan ortak dikkat becerilerindeki yetersizlikler OSB olan bireylerin duygu ve ilgilerinin diğer insanlarla paylaşılmasında yetersizliğe neden olduğu düşünülmektedir. Ortak dikkat becerilerindeki bu yetersizlik OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenmesi için oluşan olanakların değerlendirilmemesine sebep olabilmektedir (Adamson ve McArthur, 1995; Charman, 2003; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014; Mundy, 1995).

Yapılan araştırmalarda ortak dikkat becerisini yerine getirebilen çocukların sosyal becerilerinin geliştiği ve dolayısıyla oyun gibi etkileşim içeren davranışlar sergileyerek iletişim ve taklit etme becerilerinin geliştiği görülmüştür (Shin, 2012). Ortak dikkat becerisini kazanmadaki ve sergilemedeki yetersizlik OSB olan çocuklara yönelik tanı koyma sürecinde ayırt edici bir özellik olarak görülmektedir (Rocha vd. 2007). OSB olan çocukların etkileşimdeki sınırlılıkları, tekrarlayıcı hareketler, rutin oluşturma ve oluşturulan rutinin değişimine karşı direnme, ilgi duyduğu olay ve nesnelere yönelik takıntı yaşantısını

olumsuz etkilemektedir (Kinard ve Watson, 2015). Bu sebeplerden dolayı ortak dikkat becerisini kazanmada zorluk yaşanmaktadır (Crais vd., 2004). Sözel ifade olmadan etkileşimde bulunmayı ve jestleri anlamlandırma yetisine sahip olmayı gerektiren ortak dikkat becerisini kazanmada sınırlılık yaşan OSB olan çocuklarda, sözel olmayan iletişim de sınırlıdır (Mundy vd. 2017). OSB olan çocuklar için ortak dikkat becerisinin edinilmesi ve sergilenmesini zorlaştıran durum, OSB olan çocukların ortak dikkat için üçlü etkileşim geliştirmedeki yetersizliğidir yani ortak dikkati başlatan, ortak dikkati yanıtlayan ve üzerinde ortak dikkat geliştirilen nesne arasında dikkatini koordine etme yetisindeki sınırlılıktır (Watson, Crais, Baranek, Dykstra ve Wilson, 2013). Ortak dikkatin geliştirilmesine yönelik çalışmaların, OSB olan çocukların semptomlarının şiddetini azalttığı ve çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimine destek sağladığı dolaylı olarak farklı gelişim alanlarında da gelişmeler sağladığı gözlemlenmiştir (Charman vd., 2003; Delinicolas ve Young, 2007; Kasari vd., 2006; Murray vd., 2008)

#### **2.2.4. Jest**

Jestler, vücuttaki el, kol ve yüzümüzdeki ifadeleri çeşitli şekillerde kullanarak etkileşim amacıyla sergilenen eylemler olarak ifade edilmektedir (Kaynak). Çocukların sergiledikleri jest davranışları gösterici ve temsili jestler olarak ikiye ayrılmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Gösterici jestler çevredeki uyarının işaret edilmesi ya da gösterilmesi amacıyla yapılan eylemlerdir (Gulberg, Bot ve Volterra, 2010). Gösterici jest davranışı işaret etmek, göstermek gibi eylemler içerirken, gösterici jestler yakınsal ve uzaksal jestler olarak ikiye ayrılmıştır. Yakınsal jestlerde nesnelere ya da iletişimde bulunan kişi ile dokunma içeren eylemler gerekirken uzaksal jestlerde dokunmadan nesne ya da kişi üzerinden etkileşimde bulunulan eylemler gerçekleştirilmektedir (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Crais, 2007; Iverson ve Thal, 1998). İletişim amaçlı olan jest davranışları ise istek bildirme ve yorumlama olarak ikiye ayrılmaktadır. İstek jestleri nesneyi ya da bir eylemin gerçekleşmesi amaçlı olurken, yorumlama jestleri nesne ya da kişi üzerine dikkat çekmek ya da yönlendirmek amaçlı sergilenen jestlerdir (Bates vd. 1975; Iverson ve Thal, 1998). Kullanım şekil ve özelliklerine çeşitli şekillerde adlandırılrsa da jestler iletişim- etkileşim amaçlı ortaya konulmaktadır (Iverson ve Thal, 1998).

OSB olan çocukların jestlerin kazanımı ve kullanmalarındaki sınırlılıkları erken dönemde fark edilmektedir (Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). İletişim amaçlı jest kullanımlarına bakıldığında OSB olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında önemli derece sınırlılık gösterdikleri görülmektedir (Camaioni, Perruvvhini,

Muratori, Parrini ve Cesari, 2003). OSB olan çocukların farklı gelişim bozukluklarına sahip çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklara göre jest davranışlarında sınırlı becerilere sahip oldukları görülmekte, jest kullanımlarındaki sınırlılıkların yaşamlarının ilk yıllarında fark edilirken bu sınırlılığın OSB olan çocukların tanınmasında temel ayırt edici farklılıklardan olduğu belirtilmektedir (Colgan vd., 2006; Shumway ve Wetherby, 2009). Yapılan araştırmalar OSB olan çocukların jestleri kullanımında ve çeşitlendirilmesinde sınırlılık yaşadığı gözlemlenmiş, jest kazanımları olsa dahi kullandıkları jestlerin daha çok istek bildirme amaçlı jestlerden oluştuğu gözlemlenmiştir (Camainoi vd. 2003; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997; Töret ve Acarlar, 2011). OSB olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların jest kullanımları ile ilgili yapılan bir araştırmada jest kullanım çeşitliliğinin normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlı olduğu gözlemlenirken, jest kullanım sayısında herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmemiştir (Colgan, Lanter, McComish, Watson, Caris ve Baranek, 2006). Jestlerin iletişimin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu ve amaçlı iletişimin öncül göstergesi olduğu için dil ve iletişime yönelik becerilerin gelişiminde önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir (Bates vd., 1975; Crais vd., 2004; Iverson ve Goldin- Meadow, 2005).

### **2.3. Sosyal İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler**

Günümüzde OSB yi tanılamak üzere geliştirilen tıbbi bir test bulunmamaktadır, tanı koyma sürecinde uzman doktorlar tarafından OSB ye özgü davranışlar değerlendirmeler yoluyla gerçekleştirilmektedir (autismspeaks.org, 2014). Tıbbi testlerin olmamasına karşın günümüzde halen geçerliliğini koruyan 1988 de geliştirilen ‘‘Çocukluk Otizm Dereceleme Ölçeği’’ kullanılmaya devam etmektedir. Ebeveynler ile görüşme gerçekleştirilerek kullanılan, oyun, sosyal etkileşim, gelişim öyküsü ve iletişimden oluşan alt alanlara sahiptir (Kırcaali-İftar, 2012; Tidmarsh ve Volkmar, 2003). OSB olan çocuklarda erken dönemde müdahalenin çok önemli olduğu ve hâlâ 24 aydan önce tanılama için geliştirilmiş bir değerlendirme aracının olmadığı vurgulanmaktadır (Servi ve Baştuğ, 2018). Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki sınırlılıklar OSB olan çocukların yaşadığı temel problemlerdendir ve OSB olan çocukların temel tanılama ölçütleri olduğu için sosyal iletişim becerileri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir (Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg, 2008). Sosyal iletişim becerilerinde sınırlılık yaşayan OSB olan her çocukta bireysel farklılıklar olmaktadır, genel olarak ilerleme olması durumunda dahi bazı alanlarda sınırlılıklar yaşamaya devam etmektedirler (Mundy ve Sigman, 1989; Paul vd., 2013; Tager-Flusberg, Paul, ve Lord, 2005; Wilkinson, 1998). OSB olan çocukların tanınmasında temel olarak

değerlendirilen becerilerden olan sosyal iletişim becerileri çocuğun gelişiminin ilerleyen yıllardaki olumlu gelişiminde temel olduğu düşünülmektedir (Crais, Watson ve Baranek, 2009). 12 ay civarında ilk anlamlı sözel çıktılar beklenildiği çocuklarda bu gelişimin gösterilmemesi ile ebeveynlerde çocukların gelişimine yönelik endişe oluşmaktadır (Klin, 2006). OSB olan çocukların gelişimindeki sınırlılıklar ifade edici becerilerinin gelişiminden önceki dönemde fark edilmektedir (Crais ve Ogletree, 2016). OSB olan çocukların söz öncesi dönem sosyal iletişim becerileri standardize testler, ebeveyn raporları ve davranışların gözlemlenerek değerlendirilip puanlanmasına yönelik gözleme dayalı ölçümler ile değerlendirilmektedir (Brady ve Keen, 2016; Luyster ve ark, 2008; Trembath ve Iacono, 2016).

### **2.3.1. Standardize Testler**

Gözleme dayalı ölçümler, gözlemlenen davranışın sergilenme sıklığını ve sergilenme süresini hesaplama amaçlı yapılırken bu doğrultuda davranışa yönelik standart puanlar elde edilmektedir. Standardize testlerle yapılan değerlendirmelerde, OSB olan çocukların sözel olmayan becerileri yaş normlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmektedir (Paul ve Fahim, 2014). Çocuğa yönelik yapılan değerlendirmede kullanılan fakat günlük yaşam iletişim becerilerinin değerlendirilmesindeki sınırlılıktan dolayı eleştirilen standardize testler OSB olan çocuklarda genel olarak tarama ve tanılama amacıyla kullanılmaktadır (Trembath ve Iacono, 2016). Genel olarak standardize testlerin çocukların yetiştiği kültürel ve bir takım çevresel etmenleri göz ardı etmesinden dolayı en büyük sınırlılıklarından biri olarak da söylenebilir (İlhan, Çetin ve Kinay, 2015) Türkiye de OSB olan çocukların değerlendirmesinde Türkçe revize çalışması yapılarak uyarlanan ya da Türkiye de geliştirilmiş standardize testler kullanılmaktadır bunlardan bazıları; Ankara Gelişim Envanteri (AGTE), Erken Gelişim Evreleri (EGE), M- Chat, Gilliam Autism Rating Scale (GARS), Çocukluk Dönemi Otizm Derecelendirme Ölçeği (CARS) dir (Yazıcı, Akman ve Usta, 2020).

### **2.3.2. Gözleme Dayalı Ölçümler**

Çocuklarda kullanılan diğer yöntem ise gözleme dayalı değerlendirmelerdir. Standardize testlerin sınırlılıkları gözleme dayalı informal ölçümlerin geliştirilmesine neden olmuştur. Gözleme dayalı ölçümler, çocukların gelişim düzeylerine yönelik daha güvenilir ve eğitim programını hazırlamak için gerekli bilgiler sağlamaktadır (Yoder ve Symons, 2010). Doğrudan ve yapılandırılmış olarak ikiye ayrılan gözleme dayalı değerlendirmelerde; doğrudan gözlem çocuğun kendi doğal ortamında çevresindeki kişilerle ne sıklıkta iletişimde bulunduğu ve davranışlarını gerçekleştirdiğinin gözlemlenmesini sağlarken, yapılandırılmış gözlemde

çocuğun davranışları sergilemesi için belirli müdahalelerle durumlar/işlemler oluşturulmaktadır (Brady ve Keen, 2016). Ülkemizde de gözleme dayalı informal işlemleri içeren araçlardan biri Ökcün- Akcamuş ve diğerleri (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak alan yazına kazandırılan Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim ölçeği'dir.

### **2.3.3. Bilgi Verici Raporlar**

Sözel olmayan iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde aile ve öğretmen raporları da sık başvurulan bir yöntemdir. Aile raporlarında ailelere ölçekler/anketler aracılığıyla çocuğun gelişimi ile ilgili sorular yönlendirilerek ailelerin verdiği cevaplara göre çocukların düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Brady ve Keen, 2016). Aile ve öğretmen raporları çocuklarla en çok vakit geçiren kişilerin yani ailelerin ve eğitimcilerin değerlendirilmeleriyle oluşturulan bir rapor olmaktadır. Bazı durumlarda ailelerin çocuklarına yönelik değerlendirilmelerinin çocukların gerçek performanslarını yansıtmadığı düşünülmektedir (Tomasello ve Mervis, 1994). Ancak ailelerin çocuklara ilişkin verdiği bilgilerin çocuğun özelliklerinin değerlendirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmekte ve çalışmamızda da kullanılan İnan (2019) ın Türkçeye uyarlamasını yaptığı SİLKOL-R OTV de bu kapsamdaki çalışmalardan biridir.

OSB olan çocukların iletişim becerilerinin ve davranışlarının değerlendirilerek çocuğun performansının belirlenmesinin çocuğu yönelik yapılacak müdahalelerde uzmanlara çok önemli bilgiler sağlayacağı aşikardır. Her değerlendirme aracının kendi içindeki sınırlılığından dolayı çocuğun gerçek performansına en yakın değerlendirme için değerlendirme araçlarının bütününden faydalanılması tavsiye edilmektedir (Paul ve Fahim, 2014).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin farklılaşp farklılaşmadığının karşılaştırılarak incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

OSB olan söz önceki dönemdeki çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirme sonuçlarının farklılaşp farklılaşmadığının incelenerek karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modeli tipindedir (Büyüköztürk vd., 2017). Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). OSB olan çocukların anne ve öğretmenlerinin çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan söz öncesi dönemdeki 3-6 yaş arası OSB olan 30 çocuğun annesi ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmada 30 anne ve 30 öğretmen olmak üzere toplam 60 kişi ile çalışılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi belirli gruplara ilişkin özellikleri ortaya koymak, bu grupların özelliklerini betimlemek ve bu gruplar arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

### 3.2.1. Çalışma Grubu Seçim Ölçütleri

Çalışma grubunun seçiminde öncelikle aşağıdaki ölçütleri karşılayan çocukların anne ve öğretmeni olmaları koşulu aranmıştır.

Çalışma grubuna alınan öğretmenlerin ve annelerin çocuklarının;

- 1- 3-6 yaş arasında olması.
- 2- Resmi olarak OSB tanısı almış olması. Bu ölçüt için çocukların devam ettikleri kurumlarda yer alan dosyalarındaki raporları dikkate alınmıştır.
- 3- Söz öncesi dönemde olma. Öğretmenlerden ve annelerden alınan bilgilere göre sözcük sayısı 10'dan az olan çocuklar söz öncesi dönemde olarak tanımlanmıştır.
- 4- Herhangi bir ek tanısının bulunmaması. Hastanelerden alınmış rapordaki bilgiler temel alınmıştır.
- 5- Evde Türkçe dışında başka bir dil kullanılmıyor olması.

Çalışma grubuna alınan öğretmenlerin seçim ölçütleri;

- 1- Üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olması,
- 2- OSB olan 3-6 yaş arasında olan söz öncesi dönemde bulunan çocuklarla çalışıyor olması,
- 3- Hakkında bilgi verilen çocuk ile en az altı aydır çalışıyor olması.

Bu seçim ölçütlerini karşılayarak çalışma grubuna alınan öğretmenlerle ilgili demografik özellikler Tablo 1 de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Değişkenler		N	%
Öğretmenin yaşı	21- 30 yaş	25	83.3
	31- 40 yaş	5	16.7
Öğretmenin eğitim düzeyi	Lisans	28	93.3
	Yüksek lisans	2	6.7
Öğretmenin meslekte çalışma yılı	1- 5 yıl	18	60.0
	5- 10 yıl	10	33.3
	10 yıl ve üzeri	2	6.7

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yaş aralığına göre dağılımının 21- 30 yaş için %83.3, 31- 40 yaş için % 16.7 oranında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre inceleme yapıldığında; eğitimi lisans düzeyinde olan öğretmenlerin oranı %93.3, yüksek lisans düzeyinde olanların oranının ise %6.7 olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin meslekte çalışma yılına göre dağılımları incelendiğinde; 1- 5 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin %60.0, 5- 10 yıl arası çalışma yılına sahip öğretmenlerin %33.3, 10 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlerin %6.7 oranında olduğu görülmektedir.

### 3.2.1.1. Çalışma Grubuna Alınan Annelerin Seçim Ölçütleri

Çalışma grubunda yer alacak olan annelerin eğitim durumunda en az ilkokul mezunu olma şartı aranmıştır. Çalışma grubuna alınan annelerin demografik özellikleri Tablo 2 de yer almaktadır.

**Tablo 2.** *Annelerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular*

Değişkenler		N	%
<b>Annenin yaşı</b>	18- 30 yaş	7	23.3
	31- 40 yaş	17	56.7
	41- 50 yaş	6	20.0
<b>Annenin eğitim düzeyi</b>	İlkokul- ortaokul	15	50.0
	Lise ve Üniversite	15	50.0
<b>Annenin mesleği</b>	Ev hanımı	19	63.3
	Kamu	7	23.3
	Özel sektör	2	6.7
	Esnaf	2	6.7
<b>Çocuk sayısı</b>	1	9	30.0
	2	15	50.0
	3	6	20.0

Tablo 2 de yer alan annelerin demografik özelliklerinin yer aldığı bulgular incelendiğinde; annelerin yaş aralığının 18- 30 yaş arası %23,3, 31- 40 yaş arası %56,7, 41- 50 yaş arası %20,0 şeklinde olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde; ilkokul- ortaokul düzeyinde eğitimi olanlar %50,0, lise ve üniversite düzeyinde eğitimi olanlar %50,0 oranındadır. Annelerin %63,3'ü ev hanımı, %23,3'ü kamu çalışanı, %6,7'si özel sektör çalışanı, %6,7'si ise esnaftır. Annelerin çocuk sayıları incelendiğinde, 1 çocuğa sahip olan anneler %30,0, 2 çocuğa sahip olan anneler %50,0, 3 çocuğa sahip olan anneler %20 oranındadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya alınan çocuklar, aileleri ve öğretmenleri ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla bilgi toplama formu, çocukların sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonu (SİLKOL-R OTV) kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan tüm anneler ve öğretmenlerden çalışmayla ilgili bilgileri de içeren çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını gösteren izin formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Bilgi Formu**

Araştırmada çocuklar, aileleri ve öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amaçlı araştırmacı tarafından oluşturulmuş bilgi formları kullanılmıştır. Ailelerin yaş, eğitim durumu, mesleği, gelir durumu, çocuk sayısı, ailenin daha önce almış olduğu eğitimler ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla ‘‘aile bilgi formu’’ (Ek- A), öğretmenin yaşı, eğitim durumu, mezun olduğu üniversite, meslekteki çalışma yılı, aldığı eğitimler ile ilgili bilgilerin toplanması amacıyla ‘‘öğretmen bilgi formu’’ (Ek- B) kullanılmıştır.

#### **3.3.2. Çalışma İzin Formu**

Araştırmanın adı ve çalışmanın amacının açıklandığı izin formu (EK- C) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda ailelerin ve öğretmenlerin bilgilerinin gizli tutularak araştırma sürecinde ve sonrasında hiçbir şekilde paylaşılmayacağı bilgisi de yer almaktadır. Annelerden ve öğretmenlerden formdaki bilgileri okumaları ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair yazılı izin vermeleri istenmiştir.

#### **3.3.3. Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize Versiyonu (SİLKOL- R OTV)**

Araştırmada çocukların sosyal iletişim becerileri ile ilgili annelerin ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla ‘‘Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim

Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarlama çalışması” olan “SİLKOL-R OTV” (EK 4) kullanılmıştır (İnan, B. ve diğerleri 2020).

Söz öncesi dönemde bulunan 3-6 yaş arasındaki OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarlama çalışması” olan “SİLKOL-R OTV” (İnan, B. vd., 2020), Ingersol ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen, çocukların sosyal iletişim becerilerini ölçmek ve sonucunda program oluşturmak amaçlı geliştirilmiş bir kontrol listesidir. 18 ay’ dan 72 ay’ a kadar olan çocukların sosyal iletişim becerileri ölçmek için geliştirilmiştir. İnan (2019) tarafından Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 294 çocuğun anne ve öğretmenlerinin verileri kullanılmıştır. 70 sorudan oluşan sosyal katılım, ifade edici dil, alıcı dil, taklit ve oyun alt ölçeklerinden oluşan kontrol listesinin analizler sırasında ters kodlanması gereken, olumsuzluk bildiren madde bulunmamaktadır. Kontrol listesinin geliştirilirken çocukların gelişim şemalarının ve sıralamalarının takip edilerek oluşturulduğu bildirilmiştir. Kontrol listesinde ailelerin doldurduğu formların iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için yapılan analizlerde iç tutarlılık sayısının .87 ile .95 arasında olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin doldurduğu puanların iç tutarlılık sayısının .71 ile .95 arasında olduğu belirtilmiştir. Türkçeye çevrilip uyarlanan aracın gerekli kontrolleri yapıldığında, orijinal haline benzerliğinin korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol listesinin uyarlanması çalışmasında aileler ve öğretmenler arasındaki korelasyonun yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir. Çalışmada ailelerin toplam iç tutarlılık sayısı .98 bulunurken öğretmenlerin toplam iç tutarlılık sayısı da .98 bulunmuştur. Analizler sonucunda ailelerin ve öğretmenlerin net olarak anlayıp doldurdukları geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir bir kontrol listesi olduğu sonucuna ulaşıldığı bildirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Çalışma grubu seçim ölçütlerini karşılayan çocukların belirlenmesi amacıyla Gaziantep’ deki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır. Belirlenen koşulları sağlayan çocukların aileleri ve öğretmenlerine çalışmanın amacı ve değerlendirme aracı hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olan anneler ve öğretmenlerden formu okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Ailelere ve öğretmenlere bırakılan, aile formu ve öğretmen formunun içeriği açıklanarak nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili ailelere, öğretmenlere ve kurum yöneticilerine gerekli bilgiler verilmiştir. Formları doldururken yaşanabilecek soru, sorun ya da olumsuz

durumlarda gerekli açıklamaların yapılması amaçlı telefon numarası ve mail adresi bırakılmış ayrıca formu doldurma sürecinde kurumlara tekrar ziyaretler yapılmıştır. Formlar bırakıldıktan iki hafta sonra kurum idarecileri ile iletişim sağlanarak randevu alınmış ve formlar toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin dağılımının normalliği için çarpıklık, basıklık değerlerine, normallik testi sonucuna, histogramdaki verilerin dağılımının görünümüne bakılarak verilerin normal dağılım sağlamadığı görülmüştür.

Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Anne eğitim düzeyine ilişkin değişkenin kullanıldığı analizlerde parametrik olmayan Mann- Whitney U- Testi kullanılırken, öğretmen ve anneler arasındaki değerlendirmelerin ilişkisini incelemek için Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinde SPSS 26 paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 4.1. SİLKOL-R OTV Sosyal İletişim Kontrol Listesine İlişkin Puanların Dağılımı

OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında cevap aranan sorulara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çalışmaya alınan 30 anne ve 30 öğretmen çocukların sosyal iletişim becerilerini SİLKOL- R OTV ile değerlendirmişlerdir. Analiz sonucunda SİLKOL-R OTV'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların basıklık değerlerinin sırasıyla -.91/-.78, -.36/1.0, .16/-.81, -.42/-.58 olduğu, çarpıklık değerlerinin ise .13/.52, .23/.39, -.60/.48, .71/.69 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde verilerin normal dağılmadığı değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 3'de annelerin ve öğretmenlerin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ile minimum ve maksimum değerlerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Alt ölçeklerdeki ortalama puanlara bakıldığı zaman puanların birbirine çok yakın olduğu ve annelerin puan ortalamalarının öğretmenlerin puan ortalamalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Değerler incelendiğinde ve normallik testi yapıp Shapiro- Wilk Testi sonucu incelendiğinde ( $p<.05$ ) dağılımın normal dağılmadığı sonucuna karar verilmiştir.

**Tablo 3.** Annelerin ve öğretmenlerin SİLKOL- R OTV sosyal iletişim kontrol listesine ilişkin puanlarının dağılımı

Alt ölçekler	$\bar{X}$		S		Min.		Mak.	
	A	Ö	A	Ö	A	Ö	A	Ö
<b>Sosyal katılım</b>	2.86	2.57	.62	.74	1.73	1.60	4.00	4.00
<b>İ.K. (İ.E.D)</b>	2.24	2.13	.46	.67	1.37	1.17	3.23	3.33
<b>İ.A. (A.D)</b>	2.88	2.70	.70	.68	1.00	1.63	4.00	4.00
<b>Taklit ve oyun</b>	2.57	2.36	.62	.57	1.65	1.53	3.88	3.47

A: Anne; Ö: Öğretmen; SİLKOL- R OTV: Sosyal iletişim kontrol listesi revize okul öncesi Türkçe versiyonu, İ.A (İ.E.D) = iletişimi (ifade edici dil) kullanma, İ. A= iletişimi anlama, A. D= Alıcı Dil

#### 4.2. Anneler ve Öğretmenlerin Sosyal İletişim Becerilerini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki

OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan SİLKOL- R OTV ölçeğinden elde edilen anne ve öğretmenlerin çocukların sosyal iletişim becerilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin sonucuna göre elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur. Tabloda hem ölçekten elde edilen genel puan hem de alt ölçeklerden elde edilen puanlar yer almaktadır. Anneler ve öğretmenlerden elde edilen puanlar incelendiğinde puanların parametrik olmayan testlerin varsayımlarını karşıladığı görülmüş ve verilerin analizi için iki bağımsız grup arasındaki puanların ilişkisini incelemek için Mann- Whitney U Testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.** SİLKOL- R OTV Anne ve Öğretmen değerlendirme formu ve alt ölçek puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Puan Ortalamaları	N	Sıra Ortalaması		Sıra Toplamı		U	p
		A	Ö	A	Ö		
<b>Toplam Puan Ort.</b>	30	33.85	27.15	1015.50	814.50	349.50	.137
<b>Sosyal katılım</b>	30	34.38	26.62	1031.50	798.50	333.50	.084
<b>İletişimi (İ.E.D.) kullanma</b>	30	32.43	28.57	973.00	857.00	392.00	.391
<b>İletişimi Anlama (A.D.)</b>	30	33.28	27.72	998.50	831.50	366.50	.216
<b>Taklit oyun</b>	30	34.65	26.35	1039.50	790.50	325.50	.065

Tablo 4 incelendiği zaman annelerin ve öğretmenlerin, çocukların sosyal iletişim becerilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre puan ortalamaları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır,  $U=349.50$ ,  $p>.05$ . Değerlendirmeler arasında anlamlı bir farklılık olmasa da sıra ortalama puanlarına bakıldığında anne puan ortalamasının öğretmen puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal iletişim becerileri ölçeğinin alt ölçeklerinde de anne ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır,

sırasıyla sosyal katılım için  $U=333.50$ ,  $p>.05$ , ifade edici dil için  $U=392.00$ ,  $p>.05$ , alıcı dil becerileri için  $U=366.50$ ,  $p>.05$ , taklit ve oyun becerileri alt ölçeği için  $U=325,50$ ,  $p>.05$ . Anlamlı bir farklılık olmamakla beraber tüm alt ölçeklerde annelerin değerlendirme puanlarının öğretmen puanlarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.3. Anne Eğitim Düzeyine Göre Anneler ve Öğretmenlerin Sosyal İletişim Becerilerini Değerlendirmeleri

OSB olan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin annelerin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5.** *SİLKOL- R OTV Anne ve Öğretmen değerlendirme puanlarının anne eğitim düzeyine ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu*

Puan Ortalamaları	Anne eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Anne genel puan ort.</b>	Düşük düzey (ilkokul-ortaokul)	15	13.53	203.00	83.00	.22
	Yüksek düzey (lise-üniversite)	15	17.47	262.00		
<b>Öğretmen genel puan ort.</b>	Düşük düzey (ilkokul-ortaokul)	15	14.27	214.00	94.00	.44
	Yüksek düzey (lise-üniversite)	15	16.73	251.00		

Düşük düzey: İlkokul- Ortaokul, Yüksek düzey: Lise- Üniversite

Tablo 5 incelendiği zaman anne ve öğretmenlerin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirme puanları arasında anne eğitim düzeyine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $U=83.00$ ,  $p>.05$ ,  $U=94.00$ ,  $p>.05$ ). Anlamlı bir farklılık

olmamasına rağmen anne ve öğretmen puanları anne eğitim düzeyine göre incelendiği zaman puanların ortalamasının yüksek düzey eğitime sahip annelerde daha büyük olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** *Anneler ve öğretmenlerin SİLKOL- R OTV ölçeği değerlendirmelerinin madde olarak uyumuna ilişkin cohen kappa sonuçları*

<b>Maddeler</b>	<b>Kappa</b>	<b>p</b>
1	.304	.021
2	.400	.000
3	.525	.000
4	.472	.000
5	.383	.000
6	.300	.016
7	.539	.000
8	.324	.000
9	.223	.036
10	.027	.826
11	.095	.399
12	.209	.030
13	.425	.000
14	.417	.000
15	.271	.010
16	.511	.000
17	.502	.000
18	.371	.000
19	.329	.000
20	.244	.014
21	.105	.310
22	.345	.000

23	.139	.181
24	.218	.030
25	.137	.261
26	.109	.339
27	.274	.000
28	.123	.229
29	.242	.027
30	.352	.000
31	.054	.571
32	.222	.050
33	.220	.048
34	.281	.027
35	.359	.000
36	.327	.000
37	.400	.013
38	.267	.100
39	.292	.091
40	.284	.092
41	.384	.035
42	.412	.018
43	.521	.000
44	.318	.070
45	.247	.151
46	.181	.117
47	.115	.326
48	.205	.079
49	.221	.014
50	.292	.008
51	.253	.088
52	.378	.000
53	.191	.102
54	.233	.034
55	.427	.000

56	.443	.000
57	.248	.066
58	.263	.028
59	.223	.085
60	.274	.019
61	.264	.020
62	.167	.088
63	.159	.115
64	.530	.000
65	.345	.000
66	.141	.190
67	.361	.000
68	.406	.000
69	.347	.005
70	.450	.000

SİLKOL-R OTV için anne ve öğretmenlerin, OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik yaptıkları değerlendirmelerin madde madde incelendiğinde maddelere verilen puanlar arasındaki uyumu anlamak için cohen kappa analizi yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında maddelere verilen cevaplar arasındaki uyumun düşük ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde bazında bakıldığında anne ve öğretmenlerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik verdikleri cevaplarda en yüksek uyum puanının 7. Madde (.539,  $p < .05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmış, uyum puanının en düşük olduğu madde ise 10. Madde (.027,  $p > .05$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu çalışma, OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerinin farklılaşp farklılaşmadığının karşılaştırmak amacıyla planlanmıştır. Çalışmaya 30 anne ve 30 öğretmen alınmıştır. SİLKOL-R OTV uygulanarak elde edilen verilerin sonuçları SPSS ile incelenmiştir.

Alan yazında, OSB olan çocuklar ile ilgili araştırmalarda annelerin ve öğretmenlerin çocuklar hakkındaki değerlendirmelerinin birbiriyle ilişkili, güvenilir olduğu bulunmuş hatta çocuklar ile ilgili araştırmalar yapan klinisyenler, anne ve öğretmen raporlarıyla ilgili sonuçların güvenilir olduğu ile ilgili çalışmalardan dolayı kendi raporlarını desteklemek ve karşılaştırmak amacıyla annelerin ve öğretmenlerin raporlarından yararlanmışlardır (Constantino vd., 2003; Lecavalier vd. 2004; Murray vd., 2008; Rapin vd., 1999).

Araştırmalarda anne ve öğretmen iletişiminin etkililiği, tutarlılığı, çocuğun eğitim sürecine yönelik başarılı işbirliği geliştirmek ve sürdürmek için gerekli temel koşullardan biri olarak belirtilmekle birlikte bu işbirliğinin çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine de olumlu yansıtacağı ifade edilmektedir (Azad vd., 2016; Cheatham ve Ostrosky, 2011; Dunst, 2000; Garbacz ve McIntyre, 2015; Sheridan ve diğerleri, 2012) Anneler ve öğretmenlerin çocukların gelişimleri ile ilgili görüşlerin tutarlı olması çocuğun eğitim sürecinde annelerin ve öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunması ve etkili bir iletişim sürecinde oldukları çıkarımının da yapılmasını sağlayabilir.

Yapılan araştırmalarda anneler ile öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılarak çocuk hakkında farklı ve kapsamlı bilgiye ulaşılması amaçlanmış ve karşılaştırma sonucunda da annelerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin birbirini destekleyici, güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Achenbach, McConaughy ve Howell, 1987; Bigham, Daley, Hastings ve Jones, 2013; Clark, M. vd., 2019; Kolko ve Kazdint, 1993; Obeid ve Daou, 2015; Van der Meer, Dixon ve Rose, 2008; Walsh, Mulder ve Tudor, 2013; Webster-Stratton ve Lindsay, 2010). Çalışmalar annelerin ve öğretmenlerin çocuklara ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun sosyal becerileri ile davranışları gibi alanlarda bilgi edinilmesi açısından güvenilir olduğu bulunmuştur. Annelerin çocuğu doğal ortamında gözleme şansının daha fazla olması sebebiyle anneler güvenilir bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir.

Benzer şekilde öğretmenler de çocuklar ile ilgili bilgi edinme sürecinde çocukla geçirdikleri süre düşünülerek kaynak olarak kullanılmaktadır.

Annelerin ve öğretmenlerin özellikle çocuğun sosyal becerileri konusundaki değerlendirmelerinin çocuğun diğer davranışlarına yönelik yapılan değerlendirmelere oranla daha düşük korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal becerilerin değerlendirilmesinde annelerin öğretmenlere göre daha olumlu bildirimde buldukları, öğretmenlerin ise annelere nazaran çocuklara yönelik sosyal beceri puanlamalarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. OSB olan çocukların otistik semptomlarının gözlemlenip değerlendirmesinin yapıldığı çalışmalarda annelerin öğretmenlere göre daha çok otistik semptom bildiriminde bulunurken öğretmenlerin semptomlarla ilgili daha az sayıda bildirimde buldukları görülmektedir (Achenbach ve ark, 1987; Clark, M. vd., 2019; Kasik ve Gál 2016; Lopata vd. 2016; Major, Seabra-Santos ve Martin, 2015;). Bu çalışmada elde edilen verilerde istatistiksel olarak manidarlık bulunmasa da alanyazındaki çalışmaları destekler nitelikte veriler elde edilmiştir. Alt ölçeklere göre anne ve öğretmen değerlendirme puanları karşılaştırıldığında annelerin öğretmenlere kıyasla çocuğun sosyal katılım, iletişimi anlama (alıcı dil), iletişimi kullanma (ifade edici dil), oyun- taklit alt ölçeklerinde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin, OSB olan çocuklarla ilgili görüşlerinin ve değerlendirmelerinin önemli kabul edilmesinde en büyük etkenlerden biri OSB olan çocuklarda gelişimi olumlu yönde etkileyici önemli bir role sahip olmalarıdır (Mesibov, Schopler ve Sloan, 1983; Stone vd., 1988; Harris, 1986). Annelerin özellikleri çocukların gelişiminde ve değerlendirilmesinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Annelerin ihtiyaç durumları ve isteklerinin belirlenmesi, Stone'un (1988) da belirttiği gibi anne ve öğretmen iş birliğinde süreci olumlu etkileyecek bir konudur.

Öğretmen ve annelerin etkili iletişiminin annelerin konuya ilişkin katkı verme süreçlerini ve anne-çocuk etkileşimini olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırmalar annelerin sosyo ekonomik seviyeleri (Altun, 2019; Aydoğan ve Koçak, 2003; Dereli ve Koçak 2005; Erkan, 1990; Rodriguez ve Tamis- LeMonda, 2011) ve eğitim düzeyinin (Altun, 2019; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014; Yıldırım- Doğru, Atabay ve Kayılı, 2010) çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı, annelerin bilgi düzeylerinin de etkili ve fark oluşturan faktörler arasında yer aldığını göstermektedir. Anne eğitim düzeyinin çocukların gelişimde etkili faktörlerden olduğunu söylenebilir. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile yapılan çalışmada annelerinin eğitim düzeyine göre incelendiğinde, çocukların sözel becerilerinde bu durumun farklılık oluşturduğu (Ergül, Kılıç-Tülü, Demir, Akoğlu, Ökcün-Akçamuş ve Bahap-Kudret,

2020), yani annelerin eğitim düzeyinin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu bulunmuştur.

Yukarıdaki çalışmalara bakıldığında yapılan araştırmaların sonucunda anne ve öğretmenler arasında çocuğa yönelik yapılan sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde çeşitli faktörlerin çocuğun değerlendirilmesinde farklılık oluşturabileceği düşünülmektedir. Annelerin eğitim düzeyi, sosyo ekonomik düzeyleri, öğretmenlerin eğitim düzeyleri gibi birçok farklı değişkenin daha geniş kapsamlı araştırmalar çerçevesinde incelenerek yapılacak çalışmaların konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve çocukların gelişiminin desteklenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren ya da göstermeyen tüm çocukların gelişimlerinde anne ve öğretmenlerin en önemli figürler olduğu ve bu iki gruba yönelik yapılan çalışmaların çeşitlendirilerek incelenmesinin oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızda anne ve öğretmenlerin çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik yaptıkları değerlendirmelerin madde bazında uyumu incelendiğinde anne ve öğretmenler arasında çocuğun sosyal iletişim becerilerine yönelik düşük ve orta düzeyde uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyumun düşük düzeyde olmasına karşın alan yazında anne ve öğretmenlerin raporlarından faydalanarak yapılan çalışmalara bakıldığında uyum düzeyinin yüksek olduğu ile ilgili araştırmalar mevcuttur (Constantino vd., 2003; Lecacalier vd.,2004; Murray vd., 2008). Araştırmadaki katılımcı sayısının kısıtlı oluşu literatürdeki sonuçtan farklı olarak ulaşılan uyum düzeyinin farklılaşmasına neden olmuş olabilir. Yine araştırmada annelerin araştırmada kullanılan formu kendi başlarına doldurması da ulaşılan uyum düzeyinin farklılaşmasında etken olmuş olabilir.

Annelerin iletişim becerileri ile ilgili verdikleri bilgilerin OSB' nin genel özelliklerine benzer nitelikte olduğu, ancak iletişim becerileri konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ve bu nedenle annelerin iletişim becerilerine ilişkin desteklenmesi gerektiği gösterilmiştir (Aktaş ve Çiftçi Tekinarslan, 2017). Bu araştırmada da benzer nedenle annelerin çocuklarına yönelik değerlendirmelerinin öğretmenlerin değerlendirmesinden farklılaşabileceği ve dolayısıyla iki grubun görüşleri arasındaki uyumun düşmesine neden olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmalarda annelerin çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir rol üstlendiği, çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinde çocuklarıyla daha fazla vakit geçiren annelerin çocuklarıyla daha az vakit geçiren annelerden daha etkili olduğu, çocuklarıyla daha fazla vakit geçiren annelerin çocukların iletişim özelliklerini daha çok dikkate alarak iletişim kurdukları belirlenmiştir (Fewell ve Deutscher, 2002; Paavola, 2006; Scott, 2008). Bu

çalışmada da annelerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin farklı olmasında etkili faktörlerden biri olabileceği düşünülebilir, ancak çalışma kapsamında annelerin çocuklarıyla geçirdikleri süre belirlenmediği için bu yorum yapılamamaktadır.

Değerlendirme araçlarının farklılığı ve çeşitliliği, araçların güçlü ve zayıf yönlerinin olması değerlendirmede farklı bilgilerin elde edilmesine neden olabilir ve bu durum yapılan araştırmalarda farklılıkların da ortaya çıkmasına sebep olabileceğinden tüm değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması tavsiye edilmektedir (Alak, 2019; Charman vd., 2005; Siller ve Sigman 2002). Bu araştırmada değerlendirmelerin tek değerlendirme aracıyla yapılmış olması da araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak düşünülebilir.

Veri toplama aracının uygulanmasında araştırmacının katılımcıların yanında olmaması ve kontrol listesi ile toplanan verilerin gözlem gibi farklı bir değerlendirme yoluyla desteklenmemesi de bir sınırlılık olarak düşünülecek olursa ileri araştırmalarda bu sınırlılıkları dikkate alarak planlamalar yapılması önerilebilir. Çalışmada manidar farklılık oluşturmayan fakat eğitim düzeyi yüksek olan anneler lehine olan puan ortalamasının nedeninin düşük ve yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin okuduğunu anlama becerilerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir.

Yukarıda araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer çalışmalar ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarının OSB olan söz öncesi dönemdeki çocukların sosyal iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde anneler ve öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerin farklılaşp farklılaşmadığı konusunda bilgi verdiği düşünülmektedir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin ve öğretmenlerinin çocukların sosyal iletişim becerilerine ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Araştırma, Gaziantep ilindeki rehabilitasyon merkezinde eğitimlerini sürdüren Otizm Spektrum Bozukluğu olan 30 çocuğun anne ve öğretmenleri ile yapılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların anne ve öğretmenlerinin çocuğun sosyal iletişim becerilerine ilişkin değerlendirmeleri incelenerek karşılaştırılmıştır.

Annelerin ve öğretmenlerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik SİLKOL-R OTV ölçeği ve alt ölçeklerine göre değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da annelerin puan ortalamasının öğretmen puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeyine göre anneler ve öğretmenlerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerini değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen anne ve öğretmen puanları anne eğitim düzeyine göre incelendiği zaman puanların ortalamasının yüksek düzey eğitime sahip annelerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne ve öğretmenlerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmeleri SİLKOL-R OTV nin maddeleri tek tek incelenerek maddelere verilen puanların uyumu incelenmiştir. Genel olarak madde puanlarına yönelik uyumun düşük-orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. Çalışma daha çok sayıda katılımcıyla çalışma grubu genişletilerek karşılaştırmalı olarak incelenerek tekrarlanabilir.
2. Çalışma yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin daha geniş çalışma gruplarıyla karşılaştırma yapılarak incelenebilir.
3. Annelere sosyal iletişim becerilerine yönelik eğitimler verilerek annelerin çocukların becerilerine yönelik değerlendirmelerinde farklılığın olup olmadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
4. Farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların anne ve öğretmenleriyle daha büyük çalışma grubu oluşturularak çocukların sosyal iletişim becerilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. OSB nin bir gelişimsel farklılık olduğunu toplumdaki bireylere fark ettirmeye yönelik farkındalık çalışmaları yapılarak OSB olan çocukların topluma entegre olmalarını kolaylaştırarak sosyal iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir.
6. Çalışma yapılırken annelere uygulanan formlardaki maddelerin doğrudan araştırmayı yapan araştırmacı ile birlikte uygulanması sağlanabilir.
7. Araştırmanın küçük bir grupla anneler ve çocuklar arasındaki iletişimini doğrudan araştırmacının gözlemleyerek inceleyeceği şekilde tekrarlanması sağlanabilir.
8. Sosyal iletişim becerilerine yönelik değerlendirmelerde annelerin çocuklarla zaman geçirme sıklığı gibi farklı değişkenlerin farklılık oluşturmada anlamlılığı olup olmadığı dikkate alınarak araştırma tekrarlanabilir.

## KAYNAKÇA

Adamson, L. and McArthur, D. (1995). Joint attention, affect, and culture. Joint attention: Its origins and role in development (pp. 205-221). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Akın Bülbül, I., Özdemir, S. ve Töret, G. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ve annelerinin jest kullanımlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 23-48.

Aktaş, B., & Çıfci Tekinarslan, İ. (2017). Annelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimlerine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1848-1860. doi:10.14687/jhs.v14i2.4361

Alacapınar, F.G. ve Sönmez, V. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Alak, G. (2014). Otizmlı çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2014, 15(2),45-59

Alak, G. (2018). *Okul Öncesi Dönemde Sözel Olmayan Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı çocukların söz öncesi dönemde becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisinin boylamsal incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara

Alak, G. (2019). Söz öncesi dil gelişimi. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (ss. 29-55). Ankara: Pegem Akademi.

Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1158-1182.

APA, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* American Psychiatric Association.

Atakan, H. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Çalışmalarının Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin Türçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Balkı, İ. (2020). *Ebeveynlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış tıpta uzmanlık tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İzmir.

Barr, R. and Hayne, H. (2003). It's not what you know, it's who you know: Older siblings facilitate imitation during infancy. *International Journal of Early Years Education*, 11(8), 7-21.

Bates, E., Camaioni, L. and Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 205-226.

Boudreau, E. and D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(4), 415- 431.

Brady, N. C. and Keen, D. (2016). Individualized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady and J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Singapore: Springer.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Camaioni, L., Perucchini, P., Muratori, F., Parrini, B. and Cesari, A. (2003). The communicative use of pointing in autism: Developmental profile and factors related to change. *European Psychiatry*, 18(1), 6-12.

Cankuvvet Aykut, N. ve Esersin, S. (2018). Dil gelişiminin erken dönem göstergeleri: Jest gelişimi. S. Dinçer (Ed.). *Değişen dünyada Eğitim*. (337-354). Ankara: Pegem Yayınevi.

Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers and J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and the typical development* (pp. 48-70). New York: The Guilford Press.

Carpenter, M. and Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, and knowing together in infancy. *Joint attention new developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 159- 181). Cambridge: the MIT Press.

Carpenter, M., Pennington, B. F. and Rogers, S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(2), 91-106.

Cavkaytar, A. (2013). *Toplum ve aile. Özel Eğitimde aile eğitimi ve rehberliği.* (s. 3-18). Ankara: Vize Basın Yayın.

Cavkaytar, A., Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A. ve Kaya, Ö. (2016). *Aile.* Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri.

Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical transactions: Biological sciences*, 358(1430), 315-324.

Charman, T., Baron Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., ve Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(3), 265-285.

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. and Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33, 781-789.

Charman, T., Taylor, E., Drew, A., Cockerill, H., Brown, J., & Baird, G. (2005). Outcome at 7 years of children diagnosed with autism at age 2: Predictive validity of assessments conducted at 2 and 3 years of age and pattern of symptom change over time. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46(5), 500-513. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00377.x

Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L., Caris, E. and Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307-319

Cook, Kieran A. and Willmerdinger, Alissa N. (2015). *The History of Autism.* Narrative Documents. Book 1. <http://scholarexchange.furman.edu/schopler-about/1>

Crais, E. (2007). Gesture development from an interactionist perspective. *Language disorders from a developmental perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (pp. 141-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Crais, E. and Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady and J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 9-33). Springer: Singapore.

Crais, E. R., Watson, L. R. and 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.

Crais, E., Douglas, D.D. ve Campbell, C.C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 678–694.

Çay, D. R. (2006). *Çocuk oyun alanlarının içmekan ve yakın çevrede oluşumu*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Delinicolos, E. K., and Young, R. L. (2007). Joint attention, language, social relating, and stereotypical behaviours in children with autistic disorder. *Autism*, 11(5), 425-436.

Diken, İ. H. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dursun, M. ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi Eğitim Döneminde Yaratıcılığı Engelleyen Durumlara İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21), 110-133.

Erbaş, D. ve Dinçer, B. (2015). Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Kullandıkları İletişim Kopukluklarını Düzeltme Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (01), 33-42.

Ergül, C., Kılıç Tülü, B., Demir, E., Akoğlu, G., Ökcün-Akçamuş, M. Ç. Ve Bahap-Kudret, Z. (2020). Anne Eğitim Düzeyi, Sözcük Bilgisi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinde Bir Risk Faktörü mü? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (10), 7-12.

Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum*, 11(5) 104- 110.

Fewell, R. R. & Deutscher, B. (2002). Contributions of receptive vocabulary and maternal style:

variables to later verbal ability and reading in low-birth weight children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (4), 181-190.

Field, T., Nadel, J. and Ezell, S. (2011). Imitation Therapy for Young Children with Autism. DOI: 10.5772/20731. Source: InTech

Geller, L. (2008). The changing face of autism. V. Starsia ve R. Day Gore (Eds.), Edited by The Healing Project. *Voices of Autism*. The Healing Companion: Stories for Courage, Comfort and Strength. "Voices Of" Series Book No. 5 (ss.19- 27). New York: LaChance Publishing LLC.

Gullberg, M., De Bot, K. and Volterra, V. (2010). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gestures in language development* (pp. 3-33). Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Hirose, T., Koda, N., and Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in japanese preschool daily life. *Early child development and care*, Volume 182, Issue 12.

Hobson, J. A. ve Hobson, R. P. (2007). Identification: The missing link between joint attention and imitation? *Development and psychopathology*, 19(2), 411-431.

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.

Ingersoll B, Schreibman L (2006) Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disord*, 36: 487- 505.

Ingersoll, B. (2008a). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants and Young Children*, 21, 107-119.

Ingersoll, B. (2008b). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 332-340.

Ingersoll, B. ve Meyer, K. (2011). Do object and gesture imitation skills represent independent dimensions in autism? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 421-431.

Iverson, J. M. and Goldin Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-371.

Iverson, J. M., and Thal, D. J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59- 86). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

İlhan, M, Çetin, B, Kinay, İ. (2015). Standart Testlere Yönelik İnanç Ölçeği' nin (STYİÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (29), 161-189. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19575/208734>

İnan, B. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol listesi' nin Türkçeye Uyarlama ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kandır, A. ve Tezel Şahin, F. (2011). *Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Kars, S. (2018). *4-6 Yaş arası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyun becerileri ve davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kasari, C., Freeman, S., and Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.

Khudhair, A. S. and Jassim, S. K. (2018). The Knowledge of Autistic Children's Mothers Regarding Autism in Basra City. *American Journal of Nursing Research*, vol. 6, no:5, 296-298.

Kırcaali İftar, G. (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu (2. Baskı)*. İstanbul: Daktylos Yayıncılık.

Kinard, J.L. and Watson, L.R. (2015). Joint attention during infancy and early childhood across cultures. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 844–850). Oxford: Elsevier

Klin, A. (2006). Autism and asperger syndrome: An overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 3-11.

Korkmaz, B. (2000). *'Yağmur Çocuklar Otizm Nedir?'*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.

- Köroğlu, E. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsal el kitabı*. İstanbul: Hyb Yayıncılık.
- Leavens, D.A. ve Racine, T.P. (2009). Joint attention in apes and humans: Are humans unique? *Journal of Consciousness Studies*, 16(6-8), 240-267.
- Loveland, K.A. and Landry, S.H. (1986). Joint attention and language in autism and language delay. *Journal of Autism and developmental disorders*, 16 (3), 335-349.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A. and Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1426-1438.
- MacDonald, R.F. (2008). 'Hey, look, it's a train!'. *Triumphs in early autism treatment* (pp. 55-69). New York: Springer Publishing Company.
- Merange, K. (2010). Autism spectrum disorder (ASD) and the benefits of play connect playgroups: *A research report by playgroup australia for play connect*.
- Moor, J. (2005). *Playing, laughing, and learning with children on the autism spectrum*. London and philadelphia: Jessica kingsley publishers.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and psychopathology*, 7(1), 63-82.
- Mundy, P. and Crowson, M. (1997). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 653-676.
- Mundy, P. and Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in autism. *Development and Psychopathology*, 1(3), 173-183.
- Mundy, P., Novotny, S., Swain-Lerro, L., McIntyre, N., Zajic, M., ve Oswald, T. (2017). Joint-attention and the social phenotype of school-aged. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1423-1435.
- Murray, D. S., Craghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., and 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.

Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H. and Molloy, C. A. (2009). Parent and Teacher Report of Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorders. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(2), 109.

Okan, K ve Okan, N. (2006); “*Evimizdeki Engelli (Anne Baba El Kitabı)*”. Ankara: Fora Baskı.

Ökcün Akçamuş, M. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ökcün Akçamuş, M. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri ve Dil Gelişim Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2016, 17(2),163-190

Ökcün Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F. & Alak, G. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Türlerinin Oyun Karmaşıklığı ve Sözcük Dağarcığı İle İlişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (4), 747-775 . DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.412199

Ökcün Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., Alak, G., & Keçeli Kaysılı, B. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için erken sosyal iletişim ve etkileşim ölçeği (ESİE) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1015-1036. doi: 10.16986/HUJE.2018046445

Özcan, Ç. & Aydoğan, Y. (2014). AİLE KATILIMI İLE ÇOCUKLARIN AKADEMİK BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANNE-BABA GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (202), 19-36. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36162/406501>

Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Paavola, L. (2006). *Maternal Sensitive Responsiveness, Characteristics and Relations To Child Early Communicative and Linguistic Development*. Oulu University Press, Oulu. [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11] [12] [13] [14] [15] [16] [17] [18] [19] [20] [21] [22] [23] [24] [25] [26] [27] [28] [29] [30] [31] [32] [33] [34] [35] [36] [37] [38] [39] [40] [41] [42] [43] [44] [45] [46] [47] [48] [49] [50] [51] [52] [53] [54] [55] [56] [57] [58] [59] [60] [61] [62] [63] [64] [65] [66] [67] [68] [69] [70] [71] [72] [73] [74] [75] [76] [77] [78] [79] [80] [81] [82] [83] [84] [85] [86] [87] [88] [89] [90] [91] [92] [93] [94] [95] [96] [97] [98] [99] [100]

Paterson, C. R. and Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior modification*, 31, 660–681.

Paul, R. (2007). Communication and its development in autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 129- 155). New York: Cambridge University Press.

- Pehlivanlık, B. (2004). Otistik Bozukluğu Olan Çocuklarda Bağlanma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1):56-63.[ElektronikDergi]. <http://www.turkpsikiyatri.com/>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: ILI.
- Pişkin, Ü. (1993). Otistik çocuklarda oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1 (03).
- Rae, G. and Cohen. S. (1987). *Growing up with Children*. Canada: The Dryden Press.
- Rocha, M.L., Schreibman, L. and Stahmer, A.C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.
- Rodgon, M. M. and Kurdek, L. A. (1977). Vocal and gestural imitation in 8-, 14-, and 20-month-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 131(1), 115–123.
- Rutherford, M.D., Young, G.S., Hepburn, S. and Rogers, S.J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 1024-1039.
- Scott, M. A. (2008). *Assessing the effects of parent-child interactions on child communication skills*. Iowa State University, Ames, Iowa. [SEP]
- Servi, C . (2016). Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin, Dil Edinimine ve Dilin Desteklenmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (01), 43-58.
- Servi, C. ve Baştuğ, Y. E. (2018). Otizm spektrum bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 166-179). Eskişehir.
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of early childhood reserch*, 10 (3), 309-317.
- Sigafoos, J., Roberts, D. and Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities*, 20 (2), 147-161.
- 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. doi: 10.1023/A:1014884404276

Silverman, F. H. and Miller, L. (2006). *Introduction to communication sciences and Disorders*. Greenville, SC: Thinking Publications.

Stone, W. L. and Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism the international journal of research and practice*, 5 (4), 341-361.

Stone, W. L., Ousley, O. Y. and Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, (6), 475- 485.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. And Hepburn, S. L. (1997). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677–696.

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. And Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two and three year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-696.

Sucuoğlu, B., Akıncı, A., Gümüşçü, Ş. ve Pişkin,Ü. (1998). “*Otistik Çocuklar ve Eğitimleri*”. Ankara: Basım Grafik.

Tager Flusberg, H., Paul, R. and Lord, C. (2005). *Communication in autism*. In F. Volkmar, A. Klin, R. Paul and D., NewJersey: John Wiley and Sons, Inc.

Tohum Otizm Vakfı (2020). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/>

Tomasello, M. and Mervis, C. B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 174–179.

Töret, G. ve Acarlar, F. (2011). Otizimli, Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Türk Çocukların Dil Öncesi Dönemdeki Jest Kullanım Becerilerinin İncelenmesi. *Educational Sciences*. 11(3), 1461-1478.

Trembath, D. and Iacono, T. (2016). Standardized assessment of prelinguistic communication. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady and J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic minimally verbal communicators on the autism spectrum disorder* (pp. 75-100). Singapore: Springer.

Turan, F. ve Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 111-116.

Udwin, O. and Yule, W. (1982). Validation data on lowe and costello's symbolic play test. *Child care, health and development*, 8, 361-366.

Uyanık, G , Şimşek, Z , ve Akman, B . (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirilmeleri Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34) , 263-275 .

Uzgiris, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4(1), 1-12.

Uzgiris, I. C. (1999). Imitation as activity: its developmental aspects. In Nadel, J. and Butterworth, G., (Eds.). *Imitation in infancy*, (ss.187-206).

Uzun, H., Simsar, A. ve Karaca, H. N. (2019). Türkiye'de erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-8.

Watson, L. R., Crais, E.R., Baranek, G.T., Dykstra, J.R., and Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 22, 25-39

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.

Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7, 361–377.

Yapıcı. Ş. Çocukta Dil Gelişimi. *İnsan Bilimleri Dergisi*. [www.insanbilimleri.com/makaleler/egitim\\_bilimleri/Cocukta\\_Dil\\_Gelisimi](http://www.insanbilimleri.com/makaleler/egitim_bilimleri/Cocukta_Dil_Gelisimi). (Erişim tarihi 09.01.19).

Yazıcı, D, Akman, B, Usta, M. (2020). Otizmli Çocukları Tarama, Tanılama, Değerlendirmede Kullanılan Psikometrik Araçlar. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29 (4), 267-275. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aktd/issue/59506/855705>

Yoder, P. and Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. Springer Publishing Company.

Zmyj, N., Daum, M. M. and Aschersleben, G. (2009). The development of rational imitation in 9- and 12-month- old infants. *Infancy*, 14(1), 131–141.

## EKLER

### EK.1. Aile Bilgi Formu

Tarih: ...../...../.....

AİLE BİLGİ FORMU	
Katılımcı Annenin	
Adı Soyadı	
Yaşı	< 20 ____ 21 – 30 ____ 31 – 40 ____ 41 – 50 ____
Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil ____ İlkokul ____ Ortaokul ____ Lise ____ Üniversite ____ Yüksek Lisans / Doktora ____
Mesleği	İşsiz ____ Geçici İşçi (İnşaat, tarım, mevsimlik vb.) ____ Kadrolu İşçi (Usta, kalfa vb.) ____ Esnaf – Tüccar ____ Özel Sektör Çalışanı ____ Kamu Çalışanı ____ Emekli ____ Öğrenci ____
Çocuk Sayısı	
Aile Eğitimi Alma Durumu	( ) Evet ( ) Hayır Evet ise açıklayınız: Tarihi ve Süresi: Alınan Kurum: Konusu:
Katılımcı Çocuğun	
Adı Soyadı	
Doğum Tarihi	

Tanı Alma Yaşı	
Eğitim Alma Durumu	( ) Evet ( ) Hayır Evet ise açıklayınız: Eğitime başladığı yaş: Eğitim Aldığı Kurumlar: Eğitmenlerin Uzmanlık Alanları: Haftalık Aldığı Eğitim Süresi:
Baba Bilgileri	
Adı Soyadı	
Yaşı	< 20 ____ 21 – 30 ____ 31 – 40 ____ 41 – 50 ____
Eğitim Düzeyi	Okur Yazar Değil ____ İlkokul ____ Ortaokul ____ Lise ____ Üniversite ____ Yüksek Lisans / Doktora ____
Mesleği	İşsiz ____ Vasıfsız İşçi (İnşaat, tarım, mevsimlik, geçici işçi vb.) ____ Vasıflı İşçi (Usta, kalfa vb.) ____ Esnaf – Tüccar ____ Özel Sektör Çalışanı ____ Kamu Çalışanı ____ Emekli ____ Öğrenci ____
Kardeş Bilgileri	
Kardeş Durumu	( ) Var ( ) Yok
Kardeş Sayısı	
Cinsiyet	
Eğitim Durumu	
Engel Durumu	

**EK.2. Öğretmen Bilgi Formu**

Tarih: ...../...../.....

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU	
Katılımcı öğretmenin	
Adı Soyadı	
Yaşı	21 – 30 ___ 31 – 40 ___ 41 – 50 ___
Eğitim Durumu	Üniversite ___
Mezun olduğunuz üniversite	Yüksek Lisans / Doktora ___
Çalışma şekli	Özel Sektör Çalışanı ___ Kamu Çalışanı ___
Meslekte çalışma yılınız	
Aile eğitimi ve rehberliği ile ilgili kurs, seminer veya hizmet içi eğitim aldınız mı ?	( ) Evet ( ) Hayır Evet ise açıklayınız: Tarihi ve Süresi: Alınan Kurum: Konusu:
Katılımcı Çocuğun	
Adı Soyadı	
Eğitim Alma Durumu	Çocukla Eğitime başladığınız yaş: Haftalık Aldığı Eğitim Süresi:

### **EK.3. Anne-Baba İzin Formu**

Değerli Anneler ve Babalar,

Yapılacak olan çalışma ile “..... incelenmesi” amaçlanmaktadır. Çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans programında yüksek lisans tez çalışması olarak yürütülmektedir. Bilgiler bu amaç dışında kullanılmayacaktır.

Bu çalışmada ..... Çalışmada bilgileriniz gizli tutulacak, çocuğunuzun ismi dahil olmak üzere bilgileriniz belirtilmeyecektir. Çalışma sırasında soracağımız bütün soruları yanıtlayacak ve çalışma sonrasında istediğiniz takdirde çalışmanın bulgularını sizinle paylaşacağım.

Teşekkürler

Muhammed Fatih ALP

Bana ulaşabileceğiniz adres ve bilgilerim:

.....

E-posta: .....

Tel:.....

Yukarıdaki yazılan bilgileri anlamış ve kabul etmiş bulunmaktayım. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Çalışmaya katılan Anne /Baba Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

## EK.4. Silkol-R Otv Sosyal İletişim Kontrol Listesi

### 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 anlamanıza 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 gözlemediyseniz **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, fış fış 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) yanıtları mı? Yanıtınız "evet" ise, yanıtladığı soru tiplerini daire içine alınız. <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? Yanıtınız "evet" ise, yanıtladığı soru tiplerini daire içine alınız. <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) babıdır 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? Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun arzuladığı nesnelere ya da etkinliklere istemek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz. <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? Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun protesto etmek ya da reddetmek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz. <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? Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun yardım istemek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz. <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? Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun bilgi paylaşmak için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz. <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? Eğer çocuğunuz bu beceriyi Genellikle ya da Bazen kullanıyorsa çocuğunuzun dikkatinizi çekmek için en sık kullandığı stratejiyi işaretleyiniz. <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, zamamın 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, fiş-fiş kayıkçı, mini mini bir kuş, gibi) taklit eder mi?				
56. Çocuğunuz, geleneksel jestleri (el sallama, öpücük gönderme, alkışlama gibi) taklit eder mi?				
57. Çocuğunuz, aşina/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 hentuz 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, yığıma, 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/tanıdık olduğu –miş gibi oyun eylemlerini kendine yönelik kullanır mı (yiyormuş gibi, uyuyormuş gibi, oyuncak telefonla konuşuyormuş gibi)?				
65. Çocuğunuz, aşina/tanıdık 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 oyuncak 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-güvenirlilik 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.