T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN ÇOCUĞUNUN SÖZCÜK DAĞARCIĞINI GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANDIĞI STRATEJİLERİN BETİMLENMESİ

"Tek Katılımlı Vak'a Çalışması"

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba TAŞKIN ESER

İstanbul, 2007

T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN ÇOCUĞUNUN SÖZCÜK DAĞARCIĞINI GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANDIĞI STRATEJİLERİN BETİMLENMESİ

"Tek Katılımlı Vak'a Çalışması"

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba TAŞKIN ESER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN

İstanbul, 2007

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Zihin Engelliler Bilim Dalı

Tuğba TAŞKIN ESER tarafından hazırlanan OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN ÇOCUĞUNUN SÖZCÜK DAĞARCIĞINI GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANDIĞI STRATEJİLERİN BETİMLENMESİ başlıklı bu çalışma 30.11.2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN

Üye : Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU

Üye : Doç. Dr. Yıldız GÜVEN

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın oluşturulması ve yürütülmesi sırasında gerek bilgi gerekse tecrübe olarak tüm desteği ve değerli zamanı ile çalışmamda emeği geçen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Sıcak ve candan tavırları ile evinin kapısını sonuna kadar bana açan Sayın Suna Hanıma sonsuz teşekkür ederim. Çalışmalarıma bütün sevimliliği ile eşlik eden Cem'e sevgilerimi sunuyorum.

Bu araştırmamın tamamlanmasında desteğini, sevgisini ve sabrını benden esirgemeyen eşim Mehmet Savaş ESER'e her problemimde yanımda olduğu için sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Her fırsatta yanıma gelen, araştırmam süresince desteklerini ve sevgilerini hep yanımda hissettiğim sevgili aileme bütün kalbimle teşekkür ederim. Ayrıca zorlukları aşmamda yardımcı olan arkadaşlarıma verdikleri destekten dolayı sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP BİR ANNENİN ÇOCUĞUNUN SÖZCÜK DAĞARCIĞINI GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANDIĞI STRATEJİLERİN BETİMLENMESİ

Bu araştırmanın amacı, tek kelimeli cümleler kurarak konuşan otistik çocuğa sahip bir annenin oyun etkinlikleri sırasında çocuğunun kelime dağarcığını geliştirmek için kullandığı stratejilerin betimlenmesidir.

Araştırmanın deseni "tek katılımlı niteliksel vak'a çalışmasıdır". Araştırmaya katılanlar, otistik çocuğa sahip bir anne ile onun 3 yaşındaki otistik çocuğudur. Araştırma verileri, saha notları, görüşmeler, odyo ve video teyp kayıtları aracılığı ile toplanmıştır.

Doğal ev ortamında oyun etkinlikleri sırasında video teyp çekimleri yapılarak analiz edilmiştir. Annenin çocuğu ile etkileşimleri "oyun etkinlikleri" çerçevesinde incelenmiştir. Video teyp kayıtlarının analizinde mikro etnografik analitik teknikler kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre otistik çocuğa sahip annenin çocuğu ile etkileşimleri sırasında yoğun olarak kullandığı 11 sözel strateji belirlenmiştir. Bunlar; genişletme, ekleme, kendi kendine konuşma, paralel konuşma, model olma, ödüllendirme, geri dönüt verme, soru sorma, yanıt vermesi için bekleme, seçim yapma, yönerge vermektir.

Oyun etkinlikleri süreci içinde annenin kullandığı sözel olmayan stratejiler 3 tanedir. Bunlar; ilgi çekici materyallerin kullanılması, ulaşamama durumu ve yetersiz parçaların kullanılmasıdır. Bu stratejiler anne çocuk arasında gerçekleşen etkileşim dayalı olarak, kahvaltı yapma, su tabancası ile oyun, yazı tahtasında resim çizme, küçük yazı tahtasında resim çizme, resimli kartlara bakma, bomba oyunu, resimli kitap bakma, ve kola içme konu başlıkları altında verilmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma bulgularına göre, otistik çocuğa sahip bir annenin çocuğu ile etkileşimlerinde sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejilerini belli bir sistem içinde uyguladığı ve bu uygulamasının otistik çocuğun etkileşimlere sözel ve sözel olmayan katılımlarına katkıda bulunduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Otistik çocuklarda doğal dil yaklaşımı, çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı, niteliksel vak'a çalışması.

ABSTRACT

DESCRIBING THE STRATEGIES APPLIED BY A MOTHER WITH AN AUTISTIC CHILD FOR IMPROVING HER CHILD'S VOCABULARY

Main goal of this research is, to describe the strategies applied by a mother with an autistic child speaking with single word sentences, for improving her child's vocabulary during play activities.

This research is based on "single participiant characteristic case" pattern. The participants of this reearch are a mother with an autistic child and her three-year-old autistic boy child. The database for this research had been gathered using; notes taken in-place, interviews, audio and video tape recordings.

Video tape recordings were performed and analyzed, during play activities at natural home environment. The mother's interactons with her child were analyzed in the aspect of "play activities". Video tape analysis were made by way of ethnographic analytic techniques.

According to research evidence, 11 verbal strategies were determined, which were frequently used by the mother with an autistic child to interact with her child. These are; expanding, adding, talking to herself, parallel speaking, modeling, rewarding, giving feedback, asking questions, waiting for the responses, making selections and ordering.

The mother applies 3 non-verbal strategies during play activities'. These are; using attractive material, state of being unable to reach and using inadequate pieces. These strategies were mentioned as subjects of having breakfast, playing with a water gun, drawing pictures on a drawing board, drawing pictures on a little drawing board, looking at colour charts, bomb game, looking at books with pictures and drinking coke, according to the actual interaction between the mother and the child.

As a conclusion, according to the evidence of this research, there are supportive findinds that a mother with an autistic child applies verbal and non-verbal strategies in a systematical manner during her interactions with her child, and that this application contributes to the autistic child interacting and his/her verbal and non-verbal involvement.

Key words: Autistic child, natural language approach, milieu teaching, qualitative case study.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ i
ÖZET ii
ABSTRACT iv
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xi

BÖLÜM I
GİRİŞ..... 1

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ..... 1

1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI..... 10

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ..... 11

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI..... 12

BÖLÜM II..... 13

2.1. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE ÖZELLİKLERİ..... 13

2.1.1. Otistik Çocukların Dil Gelişim Özellikleri..... 15

2.2. OTİSTİK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEYİCİ TEMEL YAKLAŞIMLAR..... 17

2.2.1. Sağaltıcı (Yapılandırılmış) Yaklaşım.....17

2.2.2. Alternatif İletişim Yaklaşımı..... 18

2.2.3. Doğal Dil Yaklaşımı..... 19

2.2.3.1. Doğal Dil Yaklaşımının Önerdiği Etkileşime Zemin Hazırlayan Etkinlikler..... 21

2.2.3.2. Doğal Dil Yaklaşımı Etkileşim Stratejileri..... 25

2.2.4. Çevresel İp Uçlarına Dayalı Dil Yaklaşımı..... 27

2.2.4.1. Çevresel İp uçlarına Dayalı Dil Öğretim Yöntemleri..... 27

2.2.4.2. Çevre Düzenleme Teknikleri..... 29

2.3. DİL ETKİNLİKLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN GENEL İLKELER..... 30

2.4. OTİSTİK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNDE ANNE ÇOCUK ETKİLEŞİMLERİNİN ÖNEMİ..... 32

2.5. OTİSTİK ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 34

2.5.1. Dil Gelişimini Sağlatıcı (Yapılandırılmış)Yaklaşıma Göre İnceleyen Araştırmalar..... 34

2.5.2. Dil Gelişimini Alternatif İletişim Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar..... 36

2.5.3. Dil Gelişimini Doğal Dil Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar..... 38

2.5.4. Dil Gelişimini Çevresel İp uçlarına Dayalı Dil Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar..... 43

BÖLÜM III
YÖNTEM……..…….…….. 47

3.1. DESEN..... 47

3.2. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN BELİRLENMESİ..... 48

3.2.1. Annenin Belirlenme Süreci..... 49

3.2.2.Ev Ortamına Girebilmek İçin Anneden İzin Alma Süreci..... 50

3.3. ARAŞTIRMAYA KATILANLAR..... 51

3.3.1. Anne: Suna Hanım..... 51

3.3.2. Çocuk: Cem..... 53

3.4. ARAŞTIRMANIN GEÇTİĞİ YER..…..…..…….…….. 57

3.4.1 Suna Hanımın Evi……..……..……. 57

3.5. ARAŞTIRMACININ ROLÜ…..……...……..…… 63

3.6. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI.....……..…….. 64

3.6.1. Saha notları..... 69

3.6.2. Ayrıntılı Gözlemler…...……..…….. 69

3.6.3. Fiziksel Veri…...…… 70

3.6.4. Görüşmeler……..……...… 70

3.6.5. Oyun Etkinliklerine Odaklaşma Aşamaları…… 71

3.6.6. Video-Teyp Kayıtları…..…… 77

3.6.7. Video Kayıtlarının Yapılması…..…….... 78

3.6.8. Video-Teyp Analizi……..……..... 81

3.7. VİDEO TEYPLE İLGİLİ GELİŞTİRİLEN SORULAR..... 89

BÖLÜM IV
BULGULAR…….....……...……...…….…… 91

4.1 ANNENİN ÇOCUĞUNUN DİL GELİŞİMİNE İLİŞKİN GENEL GÖRÜŞLERİ..... 91

4.2. ANNENİN GÜNLÜK YAŞAM İÇİNDE ÇOCUĞUNUN İLE ETKİLEŞİM KURARKEN DİKKAT ETTİĞİ NOKTALAR……..…….. 93

4.3. ANNENİN GÜNLÜK YAŞAM İÇİNDE ÇOCUĞU İLE BİRLİKTE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ETKİNLİKLER……..... 94

4.4. ANNENİN ÇOCUĞU İLE ETKİLEŞİMİ SIRASINDA KULLANDIĞI SÖZEL VE SÖZEL OLMAYAN STRATEJİLERİN NİTEL VE NİCEL ÖZELLİKLERİ……96

4.4.1. Rutin Etkinliklerdeki Etkileşim Örnekleri……..…….. 98

4.4.2. Hayali Oyunlara İlişkin Etkileşim Örnekleri…….……..103

4.4.3.Araç Kullanılarak Oynan Oyunlara İlişkin Etkileşim örnekleri..…… 110

4.4.4. Hikaye Etkinliklerine İlişkin Etkileşim Örnekleri ..……..…… 104

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE ÖNERİLER……..…… 121

5.1. ÖNERİLER……..……..…….130

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler……..……..…… 130

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler……... 132

EKLER……...……..……..... 133

KAYNAKÇA……..……...……..... 136

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Çalışma Programı……..…….... 65

Tablo 3.2 Verilerin Dökümü …….....…. 68

Tablo 3.3 Anne ile çocuk Arasında Gerçekleşen Etkinlik Türlerinin Sayı Dağılımı 72

Tablo 3.4. Rutin Etkinlikler, Hayali Oyunlar, Araç Kullanılarak Oynanan Oyunlar ve Hikaye Etkinlikleri Sayı ve Yüzdeleri…….....….. 74

Tablo 3.5 Video Çekimlerde Yer Alan Etkinlikler ve Türleri..... 76

Tablo 3.6. Etkinlikler Sırasında Yapılan Video Kayıtlarının İçerikleri…..... 80

Tablo 3.7. Video Kayıt İçin İçindekiler Sayfası…….....……..…. 82

Tablo 3.8. Video Teyp Kayıtları……..……. 83

Tablo 3.9. Temsili Teyp Bölümleri ve Süreleri …….....……. 86

Tablo 4.1. Video Çekimlerde Yer Alan Etkinlikler ve Kategorileri…….... 97

Tablo 4.2. Annenin Kahvaltı Yapma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……101

Tablo 4.3. Annenin Kahvaltı Yapma Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler……..……. 101

Tablo 4.4. Annenin Kola İçme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……..……103

Tablo 4.5. Annenin Kola İçme Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler……..……..…103

Tablo 4.6. Annenin Su Tabancası Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……..……..… 107

Tablo 4.7. Annenin Su Tabancası Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler……..……..… 107

Tablo 4.8. Annenin Bomba Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……..……..… 109

Tablo 4.9. Annenin Bomba Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler……..……..… 109

Tablo 4.10. Annenin Yazı Tahtasında Resim Çizme Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……. 112

Tablo 4.11. Annenin Yazı Tahtasında Resim Çizme Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler……112

Tablo 4.12. Annenin Küçük Yazı Tahtasında Resim Çizme Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……. 114

Tablo 4.13. Annenin Küçük Yazı Tahtasında Resim Çizme Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler…..….. 114

Tablo 4.14. Annenin Resimli Kartlara Bakma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……..… 116

Tablo 4.15. Annenin Resimli Kartlara Bakma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler …….. 116

Tablo 4.16. Annenin Resimli Kitaba Bakma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……..…. 118

Tablo 4.17. Annenin Resimli Kitaba Bakma Etkinliği Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler…… 118

Tablo 4.18. Annenin Video Teyp Kaydı Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler……... 119

Tablo 4.19. Annenin Video Teyp Kaydı Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler……..……... 119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Evin Katlara Göre Yerleşim Planı……..... 59

Şekil 2. Mutfağın Yerleşim Düzeni..... 61

Şekil 3. Cem'in Odasının Yerleşim Planı……..... 62

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İletişim becerileri gündelik hayatımız, sosyal ve öğrenim etkileşimlerimiz için bir temeldir (Brown, 1988). İletişim becerilerinin gelişimi, yaşamımızın ilk yıllarından itibaren başlayarak belli bir gelişim sırasını takip eder ve çevre ile etkileşime girerek aşama aşama gelişir (Dönmez ve Arı, 1987). Ancak biyolojik, fiziksel ve bilişsel gelişim sırasında meydana gelen problemlere bağlı olarak dil ve konuşma gelişiminde aksaklıklar söz konusu olabilir. Buna en tipik örnek olarak dil ve sosyal gelişimde önemli sorunlar yaşayan otistik çocukları gösterebiliriz (Konrat, 2001; Tüfekçioğlu, 2003). Otistik çocukların yaşamlarında gerekli olan becerileri öğrenebilmeleri, topluma uygun davranışları sergileyebilmeleri ve sosyalleşebilmeleri için onlara iletişim kurabilmeyi sistematik olarak öğretmek gereklidir (Aydın, 2002).

Otistik çocukların dil ve iletişim becerilerini edinmeleri kolaylaştırabilmek için, pek çok öğretim programı geliştirilmiştir. Bu programları genel olarak yapılandırılmış dil yaklaşım, alternatif iletişim yaklaşımı doğal dil yaklaşımı ve çevresel ip uçlarına dayalı dil yaklaşımı olmak üzere dört başlık altında toplamak mümkündür (Koegel, 1995).

Davranışçı dil yaklaşımı, edimsel koşullanma kuramının öne sürdüğü davranışsal ilkeleri kullanarak dil edindirmektir (Kırcaali-İftar, 2003). Davranışçı dil yaklaşımı dili öğrenirken uyaran, pekiştirme, ceza ve sönme gibi kavramları kullanır ve eğitim gündeminin önceden belirlenmesine dayanır (Wing, 1998). Literatür incelendiğinde otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili davranışçı yaklaşımına dayalı olarak yapılan araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan örnekler vermek gerekirse, Neef, Walters ve Eggel'in 1984'de yaptıkları araştırmada, otistik çocuklara evet-hayır öğretmede kopuksuz sınama yöntemi ile normalleştirme öğretimi karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, normalleştirilmiş öğretimin, kopuksuz sınama yöntemine oranla çocuklara doğru cevabı verme davranışını kazandırmada daha etkili olduğunu belirtmişlerdir (Bkz. sf.33). Koegel ve Williams'ın 1980 yılında yaptıkları

araştırmada ise, otistik çocukların sözel yönergeleri algılaması ve tepki vermesini arttırmada doğrudan pekiştirme ile doğal pekiştirmenin etkililiğini incelemiş ve sonucunda doğal pekiştirmenin kullanılması durumunda doğru tepki verme yüzdesinin doğrudan pekiştirmeye oranla daha yüksek çıktığını ifade etmişlerdir (Bkz. sf.34). Ülkemizde davranışçı yaklaşıma dayalı olarak otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili yapılan bir araştırma da Altunal tarafından 2007 yılında yapılmıştır. Altunal araştırmasında, otistik özellikler gösteren öğrencilere soru cevaplama becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Altunal bu araştırmanın sonucunda, otistik özellikler gösteren öğrencilerin "nerede?, ne zaman?, ne olur?" sorularını sözlü olarak cevaplama becerisinin öğretiminde eş zamanlı ip ucuyla öğretimin etkili olduğunu belirlemiştir (Bkz. sf.34). Ülkemizde otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili davranışçı yaklaşımını temel alan bir diğer araştırma ise Canay'ın 2003'de yaptığı araştırmadır. Canay araştırmasında, otistik çocuklara söylenen komutu yerine getirme becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiğini incelemiş otistik çocuklarda ipucunun giderek azaltılması öğretiminin söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde etkili olduğunu ifade etmiştir (Bkz. sf.35).

Otistik özellikler gösteren çocukların dil gelişimi ile ilgili davranışçı yaklaşımı temel alan araştırmalar incelendiğinde baktığımızda, bu araştırmaların edimsel ilkeler çerçevesinde, gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklere odaklandığı görülmektedir (Topbaş, 2000). Davranışçı yaklaşımını benimseyen öğretim programlarında, öğrencilere eğitim ortamında dil ve iletişim becerileri öğretilmiştir. Bunun sonucu olarak da, hedeflenen dil ve iletişim becerileri, öğretim yapılan ortamlardan doğal ortamlara genellenirken güçlükler yaşanabilmektedir. Öğretimin son derece kontrollü koşullara altında gerçekleşmiş ve bu koşul altında dil kullanımı neredeyse zorunlu olmuştur. Pek çok kez öğrencilerden resim, oyuncak ve sözel istek gibi kendilerine sunulan uyarana, sözel tepki vermeleri ya da sözel bir taklit gerçekleştirmeleri istenmiştir; ancak, hedeflenen iletişim tepkileri öğrenciler için işlevsel olmadığı gibi, doğal ortamlarda kullanılan dil ve iletişim becerileri ile de benzerlik göstermemektedir (Erbaş, 2003). Dili araştırmacının belirlediği ortamlarda kazandırmayı amaçlayan davranışçı yaklaşımında öğrencinin kazanacağı beceriler önceden belirlenerek sınırlandırılmış olabilir. Aynı zamanda bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler eğitimi kontrollü bir biçimde sürdürdüklerinden çocuğun aktif katılımı da engellenmiş olma olasılığını taşımaktadır (Koegel ve Williams,

1980). Davranışçı yaklaşımı temel alınarak yapılmış deneysel araştırmalara baktığımızda bu araştırmalarda deneysel araştırmaların sınırlılılarını taşımaktadır. Deneysel çalışmalarda bağlam ve değişken araştırmacı tarafından belirlenmektedir. Güvenirliliği ve geçerliliği sağlamak adına ortamdaki değişkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Deneysel araştırmalarda veriler sınırlı zaman biriminde ve yapılandırılmış ortamlarda elde edilmiştir bu nedenle, verilerin değerlendirilmesi sınırlı bağlamda toplanan veriler üzerine inşa edilmiştir (Şimşek, Yıldırım, 1999; Bogdan ve Biklen, 1998).

Alternatif iletişim yaklaşımı, konuşması olasılığı zayıf olan otistik çocukların semboller, resimler, baskılı kağıtlar, bilgisayar temelli teknolojiler ve işaretler gibi farklı yollarla iletişim kurmasına dayanmaktadır (Mirenda, Linne ve Melin, 1992; Turan, 2000). Literatür incelendiğinde, otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili, alternatif iletişim yaklaşımına dayalı olarak yapılan araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan örnek vermek gerekirse, Stiebel 1999 yılında yaptığı araştırmada günlük rutinler içinde alternatif iletişim yaklaşımı yöntemi ile iletişim imkanlarını incelemiş ve sonucunda, alternatif iletişim yöntemlerinin rutinler içerisinde ailenin yaşam stilini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Bkz. sf.35). Millar, Ligt, ve Schlosser'in 1998'de yaptıkları araştırmada ise otistik bireylerin konuşmaları üzerinde arttırıcı ve alternatif iletişim aracılığının etkisi incelenmiş ve sonucunda, otistik çocukların arttırıcı ve alternatif iletişim aracılığıyla konuşmada yeni kazanımlar edindiği ifade edilmiştir (Bkz. sf.35). Bir diğer araştırma örneği ise, Light, Roberts, Dimarco ve Greiner'ın 1998'de yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada, otistik çocuklarda alternatif iletişim yaklaşımının günlük iletişim gereksinimlerini karşılamadaki etkililiğini incelemiş ve sonucunda, otistik çocukların alternatif iletişim yöntemleri kullanılarak iletişim ihtiyacını belirtmede ve söylenen yönergelere tepki vermelerinde artış olduğu belirtilmiştir (Bkz. sf.36). Bondy ve Frost'un 1994'de yaptığı araştırmada ise otistik çocuğa resimli değiş-tokuş yöntemi ile temel iletişim becerilerinin öğretimini değerlendirmiş ve sonucunda, otistik çocukların resim değiş-dokuş yöntemini kazanma edinimlerinde, ölçütü karşıladığı, sözcük kullanımlarının ve taklit becerilerinin arttığı ifade edilmiştir (Bkz. sf.36). Ülkemiz de alternatif dil yaklaşımına dayalı olarak otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili olarak yapılan bir araştırma da Kırcaali-İftar başkanlığında, Yücesoy, Çetin, Yıldırım, Bozkurt ve Peker tarafından 2002-2003 yılları arasında yapılmıştır. Bu araştırmada, resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS) ile ilgili Türkçeleştirme ve uygulama

çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaların sonucunda resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS) ile ilgili eğitim alan otistik çocukların davranış sorunlarının çözümünde, alıcı dillerinde ve ifade edici dil becerilerinde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir (Bkz. sf.36).

Alternatif iletişim yaklaşımına dayalı olan araştırmalar incelendiğinde, otistik çocukların kendilerini farklı yollarla da ifade etmesini sağlaması adına olumlu sonuçlar görülmektedir. Araştırmalarda elde edilen bulgular, otistik özellik gösteren çocukların gelişim ve öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, genelleme yapabilmek için yapılan araştırmalar yetersiz kalmaktadır (Kırcaali-İftar, 2003). Alternatif iletişim yöntemlerini uygulayan eğitimciler yapılandırılmış ortamlarda, uzun süreli eğitim sürecine gereksinim duymaktadır. Bu süreç otistik çocuğun konuşma eğitiminin sınırlandırılmış olma olasılığını getirmektedir. Alternatif iletişim yöntemlerinden biri olan işaretle iletişim otistik çocuklar içinde kullanılmaktadır. Ancak, ince devinimsel gelişimde sorunu olan otistik çocuklar işaretleri üretmede zorlanabilir. Ayrıca pek çok toplumda işaretle iletişimi anlayan kişi sayısı azdır (Bondy ve Frost, 1994). Alternatif iletişimin en sık kullanılan yöntemlerinden biri olan resimli değiş-tokuş yöntemi, çocuğun resim ile nesneyi eşlemeyi öğrenmesi ile başlar. Eşlemede ilerleme gösteren çocukların bu beceriyi iletişimde kullanmaları için genellemede bulunmaları gerekmektedir. Çoğu zaman otistik çocuklar genellemede zorlanırlar. Aynı zamanda otistik çocukların hangi resme dokunduğu herkes tarafından anlaşılmayabilir (Kaiser, 2000).

Doğal dil yaklaşımı ise, ciddi iletişim bozuklukları olan çocukların doğal çevresiyle sosyal etkileşimde bulunması sonucu oluşan iletişim girişimlerine karşılık verme ve onu tasarlama alanında çevredeki kişilerin becerilerini geliştiren sistematik bir yol olarak tanımlanır (Warren ve Yoder, 1994). Doğal dil yaklaşımının temelinde, sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin öğretimi yer almaktadır. Bu alanların her ikisinde de problem yaşayan otistik çocukların eğitiminde doğal dil yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir. İlk olarak doğal dil yaklaşımı, otistik çocuklara sosyal yaşantı içerisinde dili kullanma becerilerini öğretmekte ve sosyal yaşantılara aktif katılımı ile dili anlamlı kullanmalarını sağlanmaktadır. İkinci olarak, otistik çocuklara yeni becerilerin öğretiminde devamlı etkin olan davranışsal tipte öğretim yöntemlerini yerleştirerek dili kullanmada bağımsızlaşmalarını sağlanmaktadır. Üçüncü olarak, işlevsel iletişim

becerilerini ortamlar karşısında öğreterek dil kalıplarını belli bağlamlarda ve faklı ortamlarda tekrarlı uygulamalar ile otistik çocuklar için en zor şey olan kişiler ve ortamlar karşısında genelleştirmeyi sağlamaktadır (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Kaiser, 2000; Warren ve Yoder, 1994).

Dil gelişimi alanında otistik çocuklarla doğal dil yaklaşımını temel alarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalar, niceliksel ve niteliksel araştırma yöntemleri olarak iki başlık altında ele alınabilir. Otistik çocukların dil gelişimi de doğal dil yaklaşımının temel alındığı ve niceliksel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalardan örnek vermek gerekirse, Doussard-Roosevelt, Cloudia, Bezhenova ve Porge'nin 2003'de yaptıkları araştırmada, otistik ve otistik olmayan çocuğa sahip annelerin çocuklarına karşı davranışları incelenmiş ve sonucunda, otistik çocuğa sahip anneler ile otistik olmayan çocuğa sahip annelerin anne-çocuk etkileşimleri sırasında yaklaşma miktarlarında fark olmadığı fakat anne-çocuk etkileşimlerinde niteliksel olarak farklar bulunduğu ifade edilmiştir. (Bkz. sf.37). El-Ghoroury ve Romanczyk'in 1999'da yaptıkları araştırmada ise, otistik çocukların aile üyeleri ile oyun sırasındaki etkileşimleri incelenmiş ve sonucunda, anne babaların otistik çocuklarla oyun ortamında kardeşlerden daha fazla etkileşime girdiği, kardeşlerin anne babadan daha fazla etkileşim ortamına fırsat verdiği ve otistik çocukların kardeşlerinden daha çok anne babaları ile etkileşime girdiği belirtilmiştir (Bkz. sf.38). Watson'ın 1991'de yaptığı araştırmasında, normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin kullandığı dil ile otistik belirtiler gösteren çocuğa sahip annelerin kullandıkları dilin farkları incelenmiş ve sonucunda, normal gelişim gösteren çocuk anneleri ile otistik belirtiler gösteren çocuğa sahip annelerin benzer dil özellikleri gösterdiği ancak sözel ifade kullanma miktarının otistik çocuğa sahip annelerde daha fazla olduğunu ifade etmiştir (Bkz. sf.38). Bir diğer niceliksel araştırma örneği ise, Keen ve Woodyatt tarafından 1995 yılında yapılan çalışmadır. Bu çalışmada, otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının dikkatini odaklaması ile ilişkili olan dil kullanımları oyun ortamlarında incelenmiştir ve sonucunda, otistik çocuk anneleri ile normal gelişim gösteren annelerin aynı sıklık oranında çocuklarının dikkat alanı içinde bulunan nesnelere sözlü ifadelerini yönelttikleri belirtilmiştir (Bkz. sf. 40).

Otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili doğal dil yaklaşımına dayalı olarak ve niceliksel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan bu araştırmalar geçerlilik ve

güvenirliliği sağlamak adına nedensel ilişkinin belirlendiği araştırmalar olduğu görülmektedir (Topbaş, 2000; Karasar, 2000). Doğal dil yaklaşımının temelinde, çocuğun doğal ortamında yaşantılar yolu ile dil becerilerini kazanması yer almaktadır (Erbaş, 2003). Fakat incelenen niceliksel araştırma örneklerinde otistik çocukların aileleri ile yarı yapılandırılmış ortamlarda ve sınırlı zaman aralıklarında etkileşim davranışları incelenmiştir. Bu araştırmalar, otistik çocukların dil gelişimini deneysel yöntemler kullanarak yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü dahilinde gerçekleşen araştırmalar olması nedeniyle sınırlılıklar taşımaktadır. Aynı zamanda yapılandırılmış ortamlarda, sınırlı dil kalıplarını araştırmaları nedeniyle otistik çocukların dil gelişim becerilerini inceleme konusunda yetersiz kalmaktadır (Koegel ve Williams, 1980; Bogdan ve Biklen, 1998).

Doğal dil yaklaşımını temel alan niteliksel araştırmalar ise, otistik çocukların anneleri ile aralarındaki etkileşimin niteliğini ve bu etkileşimin otistik çocuğun etkileşim davranışlarına etkilerini incelemektedir. Literatür incelendiğinde otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili, doğal dil yaklaşımına dayalı olan, niteliksel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara örnek olarak, Seery' nin 1996'da yaptığı araştırmada otistik erkek çocuğa sahip anneler ile çocukları arasındaki doğal ortamlarda meydana gelen etkileşimleri betimlediği araştırma verilebilir. Seery araştırması sonucunda anne ve çocuk etkileşimleri sırasında annelerin etkileşimi arttırabilmek ve öğrenmeyi sağlayabilmek için çeşitli stratejiler uyguladıklarını betimlemiştir (Bkz. sf.39). Ülkemizde doğal dil yaklaşımına dayalı, otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili ve niteliksel araştırma yöntemlerinin kullanılarak yapılan araştırmalardan biri de, Görgün-Çağlar'ın 2006 yılında yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada, otistik bir çocuğa sahip annenin mutfak etkinliği sırasında çocuğu ile etkileşimlerinde kullandığı stratejileri betimlenmiş ve sonucunda, otistik çocuğa sahip annenin çocuğu ile etkileşimleri sırasında yoğun olarak kullandığı 16 tane sözel ve sözel olmayan strateji olduğu betimlenmiştir (Bkz. sf. 41).

Bu iki araştırma, otistik çocukların oyun davranışları içinde anneleri ile birlikte etkileşime girmeleri açısından incelenmiştir. Bu araştırmaların otistik çocukların iletişimi başlatabilme, dili kullanma ve algılama davranışlarını kazanabilmelerin de önemli katkılar sağlayabilmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda annelerin kullandıkları dil özeliklerinin incelenmesinin üzerinde durulması nedeniyle ve otistik çocukları ile

etkileşime girmek için uyguladıkları davranışları anlamamız açısından önem taşımaktadır. (Watson, 1991; Keen ve Woodyatt, 1995). Doğal dil yaklaşımının temel alındığı, niteliksel araştırma örnekleri, otistik çocukların anneleri ile aralarındaki etkileşimin niteliğini ve bu etkileşimin otistik çocuğun etkileşim davranışlarına etkilerini incelemektedir. Böylelikle doğal dil yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmaklar otistik çocuğun dili kullanma davranışlarını arttırabilmelerinde annenin ev ortamında yapabileceklerini gösterme ve cesaretlendirme açısından da önem taşımaktadır. Ancak anne-çocuk değil baba-çocuk, kardeş-otistik çocuk ve akran otistik çocuk arasındaki etkileşimleri daha kapsamlı inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Görgün-Çağlar, 2006; Warren ve Yoder, 1994).

Otistik çocukların dil gelişimini destekleyen temel yaklaşımlardan bir diğeri ise, çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımıdır. Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal etkileşimleri kapsayan, dil öğretimini çocuğun doğal çevresi içinde gerçekleştiren, çocuk öğrendiği becerileri günlük hayata genelleyerek yaşamında kullanmasını sağlayan doğal dil yaklaşımı ile uygulamalı davranış analizi bir araya getiren bütünleştirici bir yaklaşımdır. Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı, dil gelişimde problem yaşayan çocukların kendilerini ifade etmeleri ve diğerlerine yanıt verebilmeleri için bir araç oluşturarak sosyal etkileşimlerinde rol almalarını sağlamaktadır. Çevresel ip uçlarına dayalı dil yaklaşımı, model olma, tepki isteme modeli, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretim yöntemlerinden oluşmaktadır (Bkz. Sf. 27) (Kaiser, 2000; Warren ve Yoder, 1994).

Literatür incelendiğinde, otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili, çevresel ip uçlarına dayalı dil yaklaşımını temel alan araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan örnek vermek gerekirse, Mc Gee, Morrier ve Day'in 1999'da yaptıkları araştırmada otistik özellikler gösteren çocukların dil gelişiminde fırsat öğretiminin etkililiği incelenmiş ve otistik çocuklara fırsat öğretiminin kullanıldığı eğitim programının uygulanmasının ardından anlamlı sözcük kullanımının arttığını ifade etmişlerdir (Bkz. sf.42). Mirenda Linne ve Melin'in 1992'de yaptıkları araştırmada ise, otistik özelikler gösteren çocukların renk sıfatını kullanmada ayrık denemelerle öğretimi ile fırsat öğretimini karşılaştırılmış ve sonucunda, ayrık deneme öğretiminin uygulandığı otistik çocuğun renk sıfatını daha çabuk öğrendiği ancak fırsat öğretiminin uygulandığı otistik çocuğun kendiliğinden renk sıfatını kullanmasının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir

(Bkz. sf.42). Diğer bir araştırma örneği ise, Charlop ve Trasowech'in 1991 yılında yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmada, otistik özellikler gösteren çocuğa sahip anne babaların çocuklarına bekleme süreli öğretim yöntemi ile dil becerilerini kazandırmaları incelenmiştir ve sonucunda, bekleme süreli öğretim yönteminin istek bildirme becerisi öğretiminde başarılı olduğu ifade edilmiştir (Bkz. sf.43). Ülkemizde otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımını temel alan bir araştırmada Güzel-Özmen tarafından yapılmıştır. Güzel-Özmen 2005 yılında otistik bir çocuğun iletişim davranışlarını, anlam ve üretim becerilerinin geliştirilmesi adlı bir çalışma gerçekleştirmiş ve sonucunda, çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yöntemlerinin otistik özellikler gösteren çocukta iletişim işlevlerinin gelişmesinde ve çeşitlenmesinde etkili olduğunu belirtmiştir (Bkz. sf. 44) Ülkemizde yapılan diğer bir araştırma örneği ise Gümüşçü tarafından 1990'da yapılan bir araştırmadır. Bu araştırmada, otistik özellikteki çocuklara "önce" ve "sonra" zaman kavramını sözel olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasında "operant şartlanma" ve "tesadüfi öğrenme" yöntemlerini karşılaştırmış ve sonucunda, otistik çocuklara "önce" ve "sonra" zaman kavramını sözel olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasında "operant şartlanma" ve "tesadüfi öğrenme" yöntemlerinin arasında belirgin bir fark bulunmadığını ifade edilmiştir (Bkz. sf. 44).

Otistik çocukların dil gelişimi ile ilgili çevresel ipuçlarının temel alındığı araştırma örnekleri otistik çocuğun dil gelişimine destek olmakta ve doğal ortamlarda ama sistemli basamaklar izlenerek geliştirilebileceğini vurgulaması açısından önem taşımaktadır (Mc Gee, Morrier ve Day, 1999). Bunun yanı sıra birçok otistik çocuk için kendiliğinden gelişen iletişim becerilerini kazanmak çok zordur. Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı çocukların iletişim niyetlerini ve gereksinimlerini ifade eden ve kendiliğinden gelişen iletişim becerilerinin kazandırılması nedeniyle önemlidir. Ancak, çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımlarını temel alan araştırma örnekleri incelendiğinde ulaşılan çalışmaların niceliksel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış olan araştırmalar olduğu saptanmıştır. Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımları gündelik iletişim bağlamında, iletişim becerileri öğretimine yönelik doğal bir yaklaşımdır fakat deneysel araştırmalarda öğretim son derece kontrollü koşullar altında gerçekleşmektedir. Geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak adına gerçek bir nedensel ilişkinin belirlenebilmesi ve bunun içinde ortamdaki değişkenlerin araştırmacı tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir. Fakat çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımlarının

işlevsel olma özelliği gösterebilmesi için kontrollü eğitim ortamlarından daha çok çocuğun iletişim kurduğu sosyal ortamlara gereksinim duymaktadır (Kaiser, 2000; Prizant, Schuler, Wetherby, Rydell, 1997).

Dil ve iletişim öğretim programının amacı, çocuğa hedeflenen iletişim tepkisini bağımsız bir şekilde doğal ortamlarda kullanmayı ve kendiliğinden cevap vermeyi öğretmek olmalıdır (Warren ve Yoder, 1994). Geleneksel sağaltıcı (yapılandırılmış) öğretimin temel yapısı yetişkinlerin eğitim için gündemi önceden hazırlamasına dayanmaktadır. Kontrol edilebilen ortamlarda ve sistematik yöntemler kullanılarak kısıtlı konuşma becerilerinin hızla kazanılmasını destekler ama yeni sosyal iletişim formlarının genellenmesini kolaylaştırmaz. Başarılı bir çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımını temel alan dil eğitim programları ise ezbere eğitimden ziyade gercek anlamda konuşmaya daha fazla benzerlik gösterir (Erbaş, 2003; Kaiser, 2000). Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımının temelinde davranışçı yaklaşımının özellikleri bulunsa da uygulamada doğal ortamlara gereksinim duyulmaktadır. Doğal ortamlarda yapılacak çalışmalar için niceliksel araştırma yönteminin kullanılması yetersiz sonuçlara ulaşılması bakımından sınırlılık getirmektedir. Doğal dil yaklaşımını temel alan ve çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, çocuğun doğal ortamında gerçekleşen niteliksel araştırmalara da gereksinim durulmaktadır. (Kaiser, 2000; Warren ve Yoder, 1994).

Doğal dil yaklaşımın temel alındığı ve çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yöntemlerinin kullanıldığı eğitim programları iletişim becerilerini dilin doğal yapısına uygun şekilde öğretmeyi amaçlamakta ve çocuğun sosyal ortamlarda etkileşim sonucu dil becerilerini kazanabileceğini savunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocuğun çevresindeki kişilerin özellikle de aile üyelerinin otistik çocuğun dil gelişiminde son derece etkili olduğunu kabul edilmektedir. Otistik çocuklar özellikle okul öncesi dönemde olan çocuklar zamanının büyük bir kısmınım ev ortamında geçirmektedir. Bu zamanın en verimli şekilde kullanılabilmesinde annelerin önemi büyüktür. Çocuğun dili doğru bağlamda doğru cümleler kurarak kullanması çocuklara sağlanan yaşantıların çeşitliliğine bağlıdır. Bu dönemde çocuğun çevresindeki uyaranları ne kadar çok zenginleştirirse çocuğun dil kazanım süreci o kadar hızlanır (Kaiser, 2000; Prizant, Schuler, Wetherby ve Rydell, 1997; Rappaport, 1996; Weitzman, 1992; Susman, 1999).

Ülkemizde otistik özellikler gösteren çocuklara doğal dil yaklaşımlarının temel alındığı ve çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmalara ulaşılamamıştır. Bu nedenle, otistik çocuğa sahip annelerin çocukları ile doğal ortamlarda doğal dil yaklaşımı ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı stratejilerinin birlikte nasıl kullanılabileceğinin örneklendirildiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI VE SORULARI

Bu araştırmanın genel amacı, tek sözcüklü cümleler kurarak konuşan otistik çocuğa sahip bir annenin oyun etkinlikleri sırasında çocuğunun sözcük dağarcığını geliştirmek için kullandığı stratejileri betimlenmesidir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Annenin çocuğunun dil gelişimi ile ilgili düşünceleri nelerdir?

2) Anne günlük yaşam içinde çocuğu ile iletişim kurarken nelere dikkat etmektedir?

3) Annenin günlük yaşam içinde çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler nelerdir?

4) Anne günlük yaşam içinde çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında çevre düzenleme stratejilerini (Sözel olmayan stratejiler) nasıl kullanmaktadır?

5) Anne günlük yaşam içinde çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında sözel etkileşim stratejilerini nasıl kullanmaktadır?

6) Annenin çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında çocuk bu etkinliklere nasıl katılmaktadır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dil gelişimi konusunda son zamanlarda sınıf temelli davranışçı yaklaşımlardan ziyade etkileşim odaklı etkinliklere ve iletişimi başlatıcı stratejilerin önemli olduğu doğal dil ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımlarının etkisi üzerine odaklanılmaktadır (Kaiser, 2000).

Eğitimcilerin çocuğun dil gelişimini cesaretlendirmek için çevreyi düzenledikleri ve doğal ortamlarda gerçekleşen bu strateji sözcüklerin çeşitliliğini, anlamını ve konuşmanın karmaşasını düzenleyerek genel dil becerilerine olumlu etki etmektedir (Kaiser, Yoder ve Keetz, 1992).

Otistik çocukların dil becerilerini başarılı bir şekilde kazandırabilmek için çevrede uyaranların zenginleşmesi, dil yaşantılarının arttırılması gerekmektedir. Bu yaşantıları çocuklara kazandıracak kişilerin başında anneler gelmektedir. Çocukların dil eğitimlerini annenin oluşturduğu koşullarda öğretmek çocukların dil gelişimlerinde birçok önemli kazançlar sağlamaktadır. Bu da annelerin yerini ve önemini artırmaktadır (Weitzman, 1992; Susman, 1999).

Otistik çocuklara doğal bağlamda dil eğitimi verebilmek için ailelerle özellikle annelerin iş birliğine gereksinim duyulmaktadır. Annelerin birçoğu çocukları ile etkileşim halindeyken birçok strateji kullanır. Bunların birçoğunu içgüdüsel olarak gerçekleştir. Doğal dil ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımlarının uygulanabilmesi için bu stratejileri içgüdüsel olarak kullanan annelere gereksinim duyulmaktadır. Böylelikle bu annelerin gerçekleştirdiği ilerlemeler diğer otistik çocuğa sahip anneler içinde bir kaynak olacaktır ve annelerin, çocukların dil gelişimine ne anlamda katkı sağlayabileceğini anlamaları açısından önem taşımaktadır (Topbaş, 2003; Uzuner, 2001; Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Doğal dil ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımları, çocuğun içinde bulunduğu doğal ortam bozulmadan öğretimin gerçekleşmesidir (Kaiser, 2000). Bu araştırma bu yaklaşım hakkında daha fazla bilgi edinmemizi ve otistik çocuğa sahip tüm annelerin çocukları ile iletişime geçme ve bunu nasıl yapacakları hakkında rehber olma açısından önemlidir.

Bu nedenle, çocuğun dil gelişime etki edebilecek bir annenin belirlenerek, kullandığı etkinliklerin incelenmesi, otistik çocukların ve annelerini eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma otistik çocukların dil gelişimleri davranışçı yaklaşımlardan ziyade etkileşim odaklı etkinliklere ele alması bakımından alandaki ilgililere, uygulamacılara ve eğitimcilere otistik çocukların dil eğitimi ile ilgili farklı bir yol gösterici olabilir. Aynı zamanda doğal dil yaklaşımı ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı ile ilgili yapılan alanyazım taraması benzeri çalışmalara ve alandaki uygulamacılara yardımcı olabilir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Ev ortamında otistik çocuğa sahip bir annenin otistik çocuğu ile aralarındaki etkileşimleri betimlenmiştir. Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle özetlenebilir.

1. Bu araştırma, tek bir anne- çocuk hakkında görüşler ileri sürmemize neden olmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları, diğer anne ve otistik çocuklara genellenemez.

2. Sonuçlar sadece yapılan etkinliklerle sınırlıdır. Bu yüzden gözlem saatleri önceden hazırlanan bir zaman çizelgesine göre sınırlandırılmıştır. Sonuçlar sadece yapılan gözlem sırasında elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

3. Gözlem süresi içinde zaman zaman verilerin düzenlenmesi ve sınıflandırılması için gözleme ara verilmiştir. Bu nedenle ara verilen zamanlar içerisinde gözlem yapılamamıştır.

Bu araştırmanın etnografik yapısı ve ayrıntılı video teyp analizi daha gerçekçi sonuçlar doğurmuştur. Bu araştırmada anne ve çocuğun sohbetlerindeki doğallığın ve çeşitliliğin belirlenmesinde izlenen yöntemin özellikleri önemlidir. Bunun için haftanın değişik gün ve saatlerinde ev deki rutin etkileşimlerin sekiz hafta süresince doğal gözlemlerle kaydedilmesi araştırmanın güçlü yönüdür. Ancak değişik zamanlarda oluşan sohbetleri yakalamak için zaman ayarlanmış olsa da gözlem zamanlarının sınırlı olduğu belirtilmelidir.

BÖLÜM II

Bu bölümde otistik çocukların özellikleri, dil gelişimini açıklayan yaklaşımlar, otistik çocuğun dil gelişiminde anne çocuk etkileşiminin önemi, dil gelişimi ile ilgili araştırmalar ve bu araştırmalara eleştiriler kısmı yer almaktadır.

2.1. OTİSTİK ÇOCUKLAR VE ÖZELLİKLERİ

Otizm, genel olarak 3 yaşından önce beliren dil ve davranışla ilgili iletişimi, sosyal etkileşimi önemli ölçüde etkileyen ve ömür boyu süren gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2006; Kırcaali-İftar, 2003; Smith, 2001; Turan, 2000; Wing,1996).

Otizm, bireylerin dil ve iletişim becerileri, sosyal becerileri ve bilişsel becerileri ile davranışlarını etkilemektedir (Darıca-Ağabeydoğlu ve Gümüşçü, 2002). Aşağıda otistik çocukların sosyal gelişim, zihinsel gelişim, davranışsal gelişim ve motor gelişim özellikleri kısaca özetlenmekte, izleyen bölümde ise dil gelişim özellikleri daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Sosyal Gelişim Özellikleri: Otizm ilk tanılandığı zaman, bu çocukların en temel özelliklerinin, sosyal etkileşim kurmakta yetersizlik olduğu belirlenmiştir. Otizmde gözlenen ve sözel olmayan iletişim becerilerini de kapsayan sosyal yetersizlikler, sosyal etkileşim için gerekli olan göz kontağının az olması, iletişimde yüz ifadeleri ile jest ve mimikleri kullanamama, başarılara isteğinin olmaması, ortak dikkatte sınırlılık, taklit becerilerinde sınırlılıklar ile oyun becerilerindeki yetersizlikler olarak sıralanmıştır (Wetherby ve Prızant, 1994). Otistik çocukların genellikle yaşıtlarından kaçındıkları ya da yaşıtlarına tepki vermedikleri gözlenmektedir (Kırcaali-İftar,2003; Smith, 2001). Sosyal gelişim ile ilgili bu özelliklerin bazıları yaşla birlikte değişim göstermektedir. Otistik bireyler, eğitimci oldukları zaman içine kapanık, yalnız kalmayı tercih eden ve toplumun sosyal kurallarına uymakta sorun yaşayan bireyler olabilmektedirler (Korkmaz 2000; Persson, 2000).

Zihinsel Gelişim Özellikleri: Otistik çocukların yaklaşık %80'inde zeka geriliği vardır (Korkmaz, 2000). Bunun yanında otistik çocukla da üstün bir ezberleme becerisi de görülür (Wing, 1996). Otistik çocuklarda genelleme, soyut düşünme, hatırlama ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır (Turan, 2002). Otistik bozukluklarda görülen tipik bir özellik de çocuğun ilgisini çeken etkinliklerde dikkat süresinin uzun olmasıdır. Çocuğun yaşına bağlı olarak bu süre şaşırtıcı ölçüde uzun olabilir. Bunun aksine, ilgi alanının dışındaki etkinlikler ya da görevler söz konusu olduğunda dikkat süresi çok daha kısa süreli olabilir. (Kırcaali-İftar,2003).

Davranış Özellikleri: Otistik çocuklar görsel, işitsel, ya da dokunmaya ilişkin duyusal uyarılara sıklıkla olağan dışı ya da tutarsız tepki verebilir bir taraftan tercih ettikleri uyaranlara çok abartılı tepki verirken, diğer taraftan çevrede önemli olan bazı uyarıları fark etmiyormuş gibi davranabilir. Bazı nesnelere dokunmaktan çok hoşlanabilirler ve nesneleri ellerinden bırakmak istemeyebilirler. Yenilenen ve tekrar eden davranışları hoşlandıkları uyaranlara ulaşmak için sergileyebilirler. Diğer taraftan ışık ve ses gibi bazı uyaranlar da bu bireyleri çok rahatsız edebilir. Bu uyanlardan kurtulmak ve kendilerini tam olarak ifade edemedikleri için gözlerini, kulaklarını kapamakta ya da öfke nöbetleri sergileyebilmektedirler (Kırcaali-İftar,2003; Ağabeydoğlu, Darıca ve Gümüşçü, 2002;).

Motor gelişim Özellikleri: Fiziksel olarak normal gelişim gösterseler de tüm çocukların hareket etme biçimleri az gelişmiştir. Yürürken kollarını uygun biçimde sallamayabilir ve başlarıyla omuzlarını öne eğebilirler. Kollarını yanlara açarak hantalca koşabilirler. Ayak değiştirme yaşına geldikleri halde, merdiven inip çıkarken her bir basamakta durabilirler. Pek çok çocuğun bedensel duruşu da değişiktir. Kollarını, ellerini ve parmaklarını belli açılardan açabilir ya da bükebilirler. Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha belirgin hale gelen yürüyüş ve duruşla ilgili anormallikler ilerleyen yaşla birlikte daha dikkat çekici bir hale gelebilir (Wing, 1998).

İnce parmak ve ince kas koordinasyonu zayıf olabilir. Yapmak istedikleri şeyleri hızla ve beceriklice yaptıkları halde, ilgilerini çekmeyen şeyleri yapmaları istendiğinde hareketlerinde aksaklık ve hantallık görülebilir (Wing, 1998; Wing, 96).

2.1.1. Otistik Çocukların Dil Gelişim Özellikleri

Bir iletişim problemi olarak tanımlanan otizmin en belirleyici özelliği, iletişimin temel öğesi olan ilişki kurmakta yaşanan güçlüktür. Otistik çocukların yaşadığı dil problemleri hiç konuşmamaktan, yaşına uygun sözcük dağarcığı olmasına karşın dili işlevsel olarak kullanamamaya kadar geniş bir yelpaze içinde değişebilmektedir. Otistik çocukların çevresi ile iletişimleri genellikle gereksinimleri doğrultusundadır. Kendilerine seslenildiğinde bakmayabilirler. Ancak bir şeye gereksinimleri olduğunda karşılarındaki elinden tutarak istediği şeye doğru yönlendirebilirler (Siegel, 1996; Wing, 1996).

Bloom ve Lahey (1978) dilin üç bileşenden oluştuğunu söylemektedir: İçerik, biçim, ve kullanım. Otistik çocukların iletişim becerilerinde görülen yetersizlik dilin biçimi, dilin kullanımı ve dilin içeriği boyutlarından herhangi biri ya da birleşiminden kaynaklanmaktadır. Aşağıda dilin içerik, biçim ve kullanım boyutları tanımlanmakta ve otistik çocukların dilin bu boyutların da gösterdikleri özellikler özetlenmektedir.

İçerik-Semantik (anlam bilgisi) :İçerik, deneyimler sonucu ulaşılan evren hakkında düşüncelerin, soyutlamaların, kavramların belirli biçimlerle simgelenmesidir. Dolayısıyla içerik nesne, olay ve nesnelerle olaylar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, karşılık gelen anlam bilgisini içerir. (Topbaş, 2003; Girgin, 2003).

Otistik çocukların dil gelişimine bakıldığında anlamsal gelişim çoğu zaman sıra dışıdır. Genellikle sözcüklerin anlamını kullanmada sorunlar görülür (Siegel, 1996). Başkalarının yorumlarını genişletmekte önemli yetersizliklere rastlanır. Kelimelerin sadece sözcük anlamlarını algılarlar. Mecazi anlamları algılayamaz ve konuşurken kullanmazlar (Korkmaz,2006; Kırcaali-İftar,2003; Smith, 2001; Persson,2000; Wing,1996).

Biçim: Biçim, anlamayı aktarmaya yarayan bir koddur. Düşünceleri karşı tarafın alıp, algılayıp derleyebileceği bir şekle, şifreye dönüştürmek için biçime gerek vardır. Biçim üç katmandan bir araya gelmektedir. Ses bilgisi (fonoloji), biçim bilgisi (morfoloji) ve söz dizimi (sentaks) (Topbaş, 2003). Ses bilgisi (fonoloji), genel anlamıyla

dil bilimin bir alt alanı olarak konuşma seslerini bildirişimdeki işlevleri açısından açıklayan inceleyen bilim dalıdır (Topbaş, 2003; Girgin, 2003). Otistik çocuklar ses bilgisi boyutunda genellikle normal yaşıtları ile benzerlik gösterirler. Ancak bazı seslerin doğru çıkarılmasında ve genel sözcük telaffuzunda zorluklar yaşayabilirler (Korkmaz,2006; Kırcaali-İftar,2003; Persson,2000; Wing,1996). Biçim bilgisi (morfoloji), sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir (Topbaş, 2003; Girgin, 2003). Otistik çocuklar biçim bilgisi boyutunda sözcük kullanımına ilişkin bozukluklar yaşadıkları görülür. Edatlar uygun yer ve zamanda kullanmama, zamirleri yer değiştirerek kullanma özellikle 'ben' ve 'sen' kullanımının birbirine karıştığı görülmektedir (Korkmaz,2006; Kırcaali-İftar,2003; Smith, 2001; Persson,2000; Wing,1996). Sözdizimi (dizin bilgisi sentaks), sözcüklerin kurallı bir biçimde tümce içinde diziliş kurallarını içerir (Topbaş, 2003; Girgin, 2003). Otistik çocuklar söz diziminde özellikle gramer bozuklukları görülür. Sözcükleri birleştirerek cümle oluşturmada ve soru şekillerini kullanmada zorluklar yaşayabilirler (Korkmaz,2006; Kırcaali-İftar,2003; Smith, 2001; Persson,2000; Wing,1996).

Kullanım (pragmatik) Dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin işlevleri, iletişim amacına uygun ya da isteğine uygun olarak insanların konuşma nedenlerini ve gereksinimlerini içerir (Topbaş, 2003 Girgin, 2003).

Otistik çocukların ifade etmek istediğini göz kontağı, jestler ve mimikler ve ya işaret ederek göstermek için çok az çabaları vardır. İletişim kurmayı kendi gereksinimlerini karşılamak için kullanırlar. Konuşma dilindeki tümceleri öğrenirler ancak bunları duruma uygun olmayan zamanlarda tekrar ederler. Anında yapılan ekolali ve yenileyen konuşma yaygındır. Ekolalik ifadelerin daha önce düşünüldüğü gibi dilin anlamsız bir kullanılış şekli olmadığı, çoğunun bunu iletişim amaçlı kullandığı bilinmektedir. Konuşmaların önemli bir bölümünde, kendilerine özgü konuşma biçimlerine sahiptirler. Konuşma genelde monotondur. Otistik özellik gösteren bireyler arasında akıcı konuşmalara da rastlanır. Ancak bu konuşmalar çoğunlukla monolog şeklinde olur (Korkmaz,2006; Kırcaali-İftar,2003; Smith, 2001; Persson,2000; Wing,1996).

2.2. OTİSTİK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEYİCİ TEMEL YAKLAŞIMLAR

Otistik çocukların dil gelişimlerini açıklayan yaklaşımlar başlıca dört temel başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisi, dili kazandırmada edimsel ilkelerin kullanıldığı yapılandırılmış ortamlarda önce ses, hece, sözcük ve cümle kullanılmasının öğrenildiğini savunan davranışçı yaklaşımdır (Topbaş,2001). İkincisi ise otistik çocukların sözel dilinin dışında kendini bir araç kullanarak ifade etmesini sağlayan alternatif iletişim yaklaşımı. Üçüncüsü dilin doğal ortamlarda birebir iletişim sağlandığı anlamlı yaşantılar yoluyla edinildiği doğal dil yaklaşımıdır (Delprato, 2001). Dördüncü yaklaşım ise doğal dil yaklaşımı ile uygulamalı davranış analizini bir araya getiren çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yaklaşımıdır (Kaiser ve diğerleri, 1992).

2.2.1. Davranışçı yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın amaç, çocuğa iletişim için gerekli uygun dil biçimlerini doğru yapıları ve söz dizimini öğretmektir. Bu yaklaşımın birkaç ayırıcı özelliği vardır. Bunlar: a) öğretim ortamında yetişkin ve çocuk olmak üzere iki kişi bulunur, b) yetişkin ortamdaki dikkat çeken bütün uyaranları kaldırır, c) dil programının hedefleri önceden belirlenir (Tüfekçioğlu, 2003). Davranışçı yaklaşımı benimseyen öğretim programlarında çocuğun ve eğiticinin davranışları öğretim programının hedeflerine göre önceden belirlenmiş olduğundan, öğretim süreci son derece yapılandırılmıştır(Hart, 1978). Böylelikle öğretim son derece kontrollü koşullar altında gerçekleşmekte ve hedef becerilere daha kısa sürede ulaşılmaktadır (Hart, 1978).

Davranışçı yaklaşıma göre otistik çocuklar, dil gelişimi alanında sık sık başarısızlık yaşamaktadırlar. Sözcükler üretmede ve konuşmaya karşılık vermede yetersizlikleri olduğu belirtilmektedir. Pekiştirme, sönme, ceza gibi davranışsal yöntemler, otistik çocukların iletişim becerilerini artırmayı hedefler. Böylelikle çocuğa harfler, sözcükler ve cümleler öğretilerek iletişime girmesi ve kendini sözel olarak ifade etmesi sağlanacaktır (Koegel, 1995).

Dil ve iletişim becerileri öğretiminde davranışçı yaklaşımı yukarda bahsettiğimiz ilkeler çerçevesinde kullanılmış, bu yaklaşımın benimsediği öğretim

programları ile dil ve iletişim becerileri öğretildiği görülmüştür. Ancak sonucu olarak da, hedeflenen dil ve iletişim becerileri öğretim yapılan ortamlardan, doğal ortamlara genellenemediği görülmüştür (Girgin, 2003; Tüfekçioğlu, 2003). Çünkü otizmli bir çocuk sözcükleri söyleyemiyor değildir. Otistik çocukların insanlara ilgi duymamakta ve dolayısıyla onlarla iletişim kurma isteği bulunmamaktadır (Korkmaz, 2006; Kırcaali-İftar, 2003; Smith, 2001; Turan,2000; Wing,1996).

Bilgiyi sistematik ortamlarda kazandırmaya çalışan davranışçı yaklaşım, aynı zamanda kazanılması gereken bilgiyi sınırlandırmakta, bağımsız düşünmenin ve kişiler arası etkileşimin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Sınırlı dil kalıplarını kazandırmaya çalışmaları nedeniyle otistik çocukların dil gelişim becerilerini inceleme konusunda yetersiz kalmaktadır (Kayaalp-Vural, 2000; Halle, 1984).

2.2.2. Alternatif İletişim Yaklaşımı

Alternatif iletişim sözlü iletişimde ciddi eksiklikleri olan kişileri iletişimde desteklemek ve iletişimlerini attırmak için bireyler tarafından kullanılan sembolleri, araçları, stratejileri içeren bir grup entegre edilmiş bileşenden oluşmaktadır (Kaiser, 2000; Mirenda ve Sontogrossi, 1995).

Dil ve konuşma problemi yaşayan çocukların hangi alternatif iletişim modelini kullanacağı çocuğun ve çevrenin gelişimi ile belirlenir. Bu seçim için iletişime yönelik imkanlar ve engeller hakkındaki bilginin olduğu kadar çocuğun fiziksel, bilişselsel ve iletişim isteği bilgisi de önemlidir. Çocuklar kendi modellerini öğrenmek için bir uzman ile basit sistemden başlayarak iletişim becerileri geliştikçe karmaşık sistemlere doğru yol alırlar (Mirenda ve Sontogrossi, 1996).

Bir alternatif iletişim sistemi olan işaretle ve resimle iletişimin dil öğretiminin başlangıç sırasında bulunan otistik çocuklar için iletişime girmeyi kolaylaştırdığına ve konuşma gelişimini desteklediğine ilişkin göstergeler vardır. Örneğin, Yoder ve Layton 1988' de yaptığı bir çalışmada konuşma ile işaretin birlikte kullanımının, pek çok otistik çocukta alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı gelişimini, yalnızca konuşma kullanımına kıyasla daha fazla geliştirdiğine ilişkin deneysel araştırma bulguları vardır. Bunun yanında otistik çocukların iletişime girmesini alternatif bir yol ile sağlayan bu yaklaşımın

konuşma gelişimini olumsuz etkileyeceği görüşü de yaygındır (Prizant, Schuler, Wetherby ve Rydell, 1997; Mirenda ve Santogrossi, 1995).

2.2.3. Doğal Dil Yaklaşımı

Birebir eğitim şeklinde düzenlenen ve yürütülen ancak genelleme ve doğal dil gelişimi açısından başarısızlığa uğrayan davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak, son yıllarda iletişim becerilerinin doğal ortamlarda da öğretilmesi üzerinde durulmaya başlanmıştır (Warren ve Yoder, 1994). Dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde kullanılan doğal yaklaşımın temeli, normal gelişim çizgisi gösteren çocuklar dilin bileşenlerini çevresiyle etkileşime girerek doğal olarak kazanmasından yola çıkarak yetişkinlerin yetersizlikten etkilenmiş çocuklara oyunlar, resimler, öyküler, karşılıklı konuşmalar, kısaca yaşantılar yolu ile dili öğrenebileceği doğal ortamlar sağlanmasına dayanmaktadır (Erbaş, 2003; Topbaş, 2001; Dönmez ve Arı, 1987).

Doğal dil yaklaşımın, etkili kullanımı için yetişkin çevreyi düzenler, çocuklara cevap veren etkileşimci tarzda iletişim kurar ve çocuğun iletişim becerileri için model olur. Bu dil yaklaşımını benimseyen yetişkin doğal dil yaklaşımın dört temel tekniğini akıcı olarak kullanır ve doğal yaklaşım için planlama ve değerlendirme becerisine sahip olur. Yetişkin aynı zamanda çocuğun çevresinde bulunan aile ve diğer yetişkinlerle iş birliği içinde bulunarak çocuğun ilgi alanlarını belirler ve İletişim için fırsatlar yaratır (Kaiser, 2000; Lowenthal, 1995; Cole ve Dole, 1996).

Doğal dil yaklaşımı uygulanırken, sosyal çevre çocuğun doğal çevresi olmalıdır (Topbaş, 2005; Bondy-Sulzer, 2002; Güven ve Bal, 2000). Doğal çevre düzenlemelerine yer verilirken neyin çocuğun ilgisini çektiğine dikkat edilmelidir ve iletişim, çocuk ortamda bulunan nesne ve etkinliklerle ilgilendiğinde başlamalıdır (Girgin, 2003; Delprato, 2001; Cole ve Dale, 1996). Doğal dil yaklaşımda aile katılımı çocuğun dili her ortamda kullanmasına olanak sağlaması açısından önem teşkil eder (Topbaş, 2005). Doğal dil öğretimi sırasında oyuna yer verilmesi ile çocuğun pek çok yaşamsal deneyimleri kazanabileceği etkin bir öğrenme ortamı sağlanır. Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle beraber özellikle dil gelişimi için çok önemli bir unsurdur. Çocuk için oyun etkinlikleri düzenlenirken yaşıtları ile etkileşimi sağlanarak, zorlanmadan dil girdileri verilir (Smith, 2001; Baykoç-Dönmez, 1997).

Dil ve konuşma sorunu olan çocuklara dil ve iletişim becerileri öğretiminde, doğal yaklaşımın sağaltıcı yaklaşıma göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Bunun nedenleri arasında aşağıdakiler sayılabilir (Cole ve Dale, 1996).

- Doğal yaklaşımı benimseyen dil ve iletişim becerileri öğretim programları çocuğun bulunduğu çevrede ve günlük rutinlerde kullanılabildiğinden, kaynaştırma uygulamalarıyla uyum göstermektedir (Erbaş, 2003).

- Öğretim, bireylerin doğal ortamlarında gerçekleştirildiği için, kazanılan becerilerin öğretimin yapıldığı ortamdan doğal ortamlara genellenmesi ile ilgili sorunlar en aza indirgenmiş olmaktadır (Erbaş, 2003; Delprato, 2001; Koegel, 1995).

- Hedef çocuğun öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşları da dil ve iletişim öğretimi programlarına katılmaktadır. (Uzuner,2001).

- Öğretim için seçilen beceriler, çocuğun iletişim kurduğu doğal ortamlarda gerçekleşen becerilerle ilişkili olduğu için çocuklar için işlevsel olma özelliği göstermektedir (Güven ve Bal, 2000).

Temeli sosyal etkileşimci dayanan doğal dil yaklaşımına göre çocuk sosyal ortamlarda etkileşim sonucunda dil edinir (Warren ve Yoder, 1994). Çocuk ortamda bulunan nesne ve etkinlikler ile ilgili etkileşime girmeye hazır olduğu zaman öğretim başlar (Cole ve Dale, 1996; Desprato, 2001). İletişimi başlatan çocuktur. Yetişkin çocuğun iletişimi başlatması için ortamı çocuğun ilgisine göre düzenler (Kaiser ve diğerleri, 1992; Lowenthal, 1995). Çocuk iletişimi başlattıktan sonra yetişkin, çocuğun ilgilendiği nesne ve olaylarla ilgili çocuğa sözel model olur, genişletme ve düzeltmeler yapar (Kaiser ve diğerleri, 1992; Lowenthal, 1995).

Aşağıda doğal dil yaklaşımının ne tür etkinlikler sırasında ve hangi etkileşim stratejileri kullanılarak uygulandığına dair açıklamalar yer almaktadır.

2.2.3.1. Doğal Dil Yaklaşımının Önerdiği Etkileşime Zemin Hazırlayan Etkinlikler

Doğal dil yaklaşımı özel olarak yetişkinlere etkinlikler önermemektedir. Bunun yanında iletişim becerilerinin öğretiminde gün boyunca meydana gelen rutinlerden, günlük yaşantılar içinde yapılan etkinlikler ve oynanan oyunlarla dilin öğrenilmesini, savunmaktadır. Bu bilgiler ışığında özellikle konuşma becerilerini geliştirmek için önerilen etkinlikler aşağıda yer almaktadır (Kaiser, 2000; Erbaş, 2003).

Rutin Etkinlikler

Gündelik yaşam içi de okulda ve evde kişinin her gün yaptığı ve tekrarladığı davranışlar vardır. Rutin etkinlikler çocuklarla etkileşime girmek için ve dilin tekrarlı kullanımı için fırsatlar verir (Uzuner, 2001; Prızant ve Wetherby, 1994).

Kişisel İhtiyaçların Karşılanması: Çocuklar her gün düzenli olarak kendileri ile ilgili kişisel gereksinimlerini yardımla ya da bağımsız olarak yerine getirirler. Örneğin; sabah kalktığında yüz yıkama, diş fırçalama yemek yeme, giyinme v.b. Bu rutin etkinlikler her gün aynı şekilde yapıldığı içinde, dilin tekrarlar içinde kullanımına fırsatlar verir (Weitzman, 1992).

Ev İşleri: Çocuklar için yatağını toplama, oyuncaklarını rafa yerleştirme, giysilerini katlama rutin etkinliklere girmektedir. Bu etkinlikler ebeveynler ile yapılarak eğlenceli hale getirilebilir ve yapılan işler ayrıntılı olarak anlatılarak dil girdileri verilebilir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Haberler ve Kutlamalar: Evde ve okulda güne, haberler, kutlanan doğum günleri, özel günler ya da olayların kutlanması ile ilgili etkinlikle başlanabilir. Bu etkinlikler çocuklarla birlikte resimlerle, yiyeceklerle ve çeşitli materyaller kullanılarak gerçekleştirilirse zihinde kalıcılığı daha fazla olur (Weitzman,1992).

Planlı Etkinlikler

Planlı etkinlikler çocukların gereksinimleri doğrultusunda birebir ve grup ortamlarında gerçekleştirilir. Yetişkin çocukların dili kullanmaları ve sözcük dağarcıklarını geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler planlar ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için ortamlar sağlar. Çocukların ne kadar fazla yaşantı sağlanırsa, yaşam deneyimleri ve hayata ilişkin bilgileri o kadar artacak ve dili kullanımları o kadar zenginleşecektir (Uzuner, 2001).

Sembolik Malzemeler Kullanarak Yapılan Etkinlikler: Çocuklar başlangıçta kavramları; yakın çevreleri somut ortamlarda, insanlar ve nesneler ile etkileşim sonucu öğrenirler. Deneyimleri arttıkça gerçek nesneleri temsil eden oyuncaklarla oynamaya başlarlar. Bu oyuncaklar zamanla hayal güçlerinin etkisiyle farklı eşyalar yerine kullanılmaya başlanır. Çocuklar bu seviyeye ulaştıklarında paralel olarak hayal güçlerinde ve dil gelişimlerinde de farklılıklar görülecektir. Bu zamanlar çocukların dillerini geliştirmek ve genişletmek için uygun zamanlardır (Baykoç-Dönmez, 1997).

Hikaye Etkinlikleri: Resimli kitaplarla, kuklalarla ve kostümlerle hikaye anlatımları çocukların dillerini geliştirebilme ve sözel iletişim becerilerini kazanmalarına yardımcı olacaktır. Hikaye okunurken ve ya anlatılırken çocuğunda da katılması sağlanır. Öncelikle hikaye hakkında konuşması istenir. Çocuğun takıldığı noktalarda ip uçları verilerek, sorular sorularak ve açıklamalar yapılarak dilin geliştirebilmesi için fırsatlar yaratılır (Girgin, 2003).

*Resimli Kartlarla Yapılan Etkinlikler: Ç*ocuklara o anda meydana gelmeyen olaylar ya da o anda ortamda bulunmayan kişi ve ya nesneler hakkında söyleşi resimli kartlara başlatılabilir. Resimdeki kişi ya da olay hakkında söyleşi yapılarak, çocukların dillerini genişletip, dilin değişik işlevlerine kullanmalarını sağlanabilir (Girgin, 2003).

Gezi Etkinlikleri: Bilgiyi işleyebilmek, konuşmada kullanabilmek için çocukların pek çok gerçek olayları yaşamaları gerekir. Bu amaçla çocuklarla inceleme gezilerine giderek onlara, hakkında düşünceleri ve konuşacakları pek çok yeni deneyimler, yeni düşünceler, merak edecekler yeni konular sağlanabilir (Uzuner, 2003).

Yaratıcı Etkinlikler: Çocukların dil ve düşüncelerinin temelini oluşturmak üzere hayali oyunlar, yaratıcı oyunlar ve kendilerini ifade edici diğer yaratıcı yaşantılar sağlanmalıdır. Çocukların çizmek, boyamak, resim yapmak, şarkılar söylemek, dans etmek, öyküler canlandırmak, rol oyunları yapmak gibi kendilerinin, duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade etmeleri için fırsatlara ve ortamlara gereksinimleri vardır. Bu etkinlikler içinde sembolleştirme becerileri gelişerek, dil ve düşüncelerin temellerini oluşturur ve gelişimini sağlar (Weitzman, 1992).

Araştırma ve Deneyler İçeren Etkinlikler: Çevreye, doğaya karşı duyarlılığını arttırmak, araştırma, keşif ve gözlem duygularını geliştirmek, konu hakkında bilgilerini kesinleştirmek ve neden- sonuç ilişkileri kurmaları için çocuklara araştırma deney yapma fırsatları verilmelidir (Uzuner, 2003).

Oyun Etkinlikleri

Çocukları oynadıkları her tür oyun, çocukların dil ve kavram gelişiminin temelini oluşturur. Oyun etkinlikleri çocukların isteyerek kendilerinin başlattıkları etkinliklerdir. Çünkü çocuklardan istenen sadece özgürce oyun oynamaları ve iyi vakit geçirmeleridir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Öz Yapılarına Göre Oyunlar:

Hayali Oyunlar: Çocuklar oyun içinde rolleri üstlenirken ve rol paylaşımı yaparken, çevresindeki kişilerle diyalog halinde olurlar. Bu nedenle, çocukların oynadıkları bu tür hayali oyunlara gündelik program içinde yer verilmesi önem taşır. Ancak çocuklar oyun oynakken; oyuncakları kendileri seçmeli, özgür bırakılmalı ve oyun oynamaları için zorlanmamalıdır (Baykoç-Dönmez, 1997).

Kurallı Oyunlar: Kurallı Oyunlarda çocuklardan biri lider konumuna geçer ve diğerlerine ne yapmaları gerektiğini söyler. Bu tip oyunlar dilin, diğerlerini yönlendirme ve onlardan istekte bulunma amacı için kullanımını alıştırması yapmak için olanak sağlamaktadır (Baykoç-Dönmez, 1997).

Oynandığı Yere Göre Oyunlar:

Sınıf- Salon Oyunları: Sınıf, salon gibi kapalı alanlarda, serbest zaman faaliyetleri saatinde, oyun saatinde oynanan oyunlara denir (Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Açık Hava Oyunları: Bahçe, kır, sokak, park, orman gibi açık yerlerde oynanan oyunlara denir. Açık hava oyunları çocuğun duygusal, sosyal ve bedensel gelişimlerini sağlayan etkinlikler arasında yer alır. Çocukların deneyimlerinin artmasına, gözlem yaparak araştırma duygularının gelişmesine katkı sağlar. Oyunların pek çoğu açık havada oynanabilir. Bunlar, koşma oyunları, öykünme oyunları, taklit yürüyüş ve koşmalar, halka oyunları olarak sınıflandırılabilir (Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Kullanılan Araca Göre Oyunlar:

Araçla Oynanan Oyunlar: Çeşitli araçlar kullanılarak oynanan oyunlara denir. Araçla yapılan oyunlarda çocuk farklı araçları tanır, dengeli tutmayı, atmayı, çevirmeyi öğrenir. Top oyunları, ip oyunları, çember oyunları, Yapı inşa oyunları ve eğitici oyuncaklar kullanılarak oynan oyunlar araç kullanılarak oynan oyunlara örnek olarak gösterilebilir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Araçsız Oynanan Oyunlar: Herhangi bir araç gerektirmeden oynan oyunlara denir. Her çeşit öykünme oyunu, şarkılı oyunlar, araçsız yapılan beden hareketleri ve halka oyunları bu grupta yer alır (Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Araçta Oynanan Oyunlar: Belli bir aracın üzerinde yapılan oyunlara denir. Denge oyunları, minder üzerinde yapılan hareketler, denge tahtasında yürüme ve tırmanma oyunları bu grupta gösterilebilir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Sözcüklerle Oyun, Şarkılar ve Tekerlemeler: Çocuklar tekerlemeleri öğrenmekten ve tekrarlamaktan hoşlanırlar. Çünkü çocuklar bu tür oyunları, konuşma sesleriyle oynamayı severler. Kafiyeli sözcükleri söylemek, yüksek sesle mırıldanmak hoşlarına gider. Bu tür sözcük oyunlarına izin verirseniz, desteklerseniz ve

başlatırsanız, iletişime girmekten hoşlanacaklardır. Özellikle otistik çocuklar tekrarlı sözcüklerden hoşlandıkları için bu etkinlikler onlar için uygunluk göstermektedir (Susman, 1999).

Parmak Oyunları: Genellikle el ve parmaklarla oynanan, bazen vücudun bir ve ya birkaç kısmı da kullanılabilen belirli bir ritmi ve sözleri olan oyunlardır. Parmak oyunları, etkinliklerle belirli bir konuya çekmek ve ya hikaye dinlemeye yönlendirme için oynanır (Baykoç-Dönmez, 1997).

Kendiliğinden Doğan Konuşma Fırsatları

Kendiliğinden doğan, o anda gelişen olayları bir iletişim fırsatı ya da etkinlik olarak değerlendirerek dil gelişimi için kullanılabilir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Değişik Ortamlarda ve Değişik Kişilerle Söyleşiler: Çocukların erken dil becerilerinin geliştirilmesinde, bu becerilerinin değişik ortamlar ve mümkün olduğu kadar çok değişik kişiler ile kullanılmasının önemli rolü bulunmaktadır. Değişik ortamlarda ve değişik kişilerle söyleşiler için, deneyim kazanmaları için fırsat verilir. Ancak, bu çocukların zorlayarak değil, kendiliğinden oluşturulmaya çalışılan ortamlarda ve eğlenceli bir biçimde gerçekleştirilmelidir (Weitzman, 1992).

Gün İçinde Olan Ani Olaylar: Eğitimci ve ebeveyne gün içinde olan değişiklikleri (hava olayları, aniden gelen kişiler, planlanmammış olaylar) gözlemleyerek yakalayıp dil girdileri vermek ve dili geliştirmek için fırsat olarak görebilir (Uzuner, 2003).

2.2.3.2. Doğal Dil Yaklaşımı Etkileşim Stratejileri

Doğal dil yaklaşımının dört etkileşim stratejisi vardır. Bu stratejiler; genişletme, ekleme, kendi kendine konuşma ve paralel konuşmadır (Güzel-Özmen, 2003).

Genişletme

Annesinin etkileşim sırasında yeni sözcükler kullanması, çocuğun yeni sözcükler kullanması ve sözcük dağarcığını genişletmesine olanak sağlamak için çocuğun konuşmalarını tamamlayarak tekrarlaması anlamına gelmektedir (Güzel-

Özmen, 2003). Konuşan ancak tam cümlelerle konuşamayan çocuklar için uygundur (Lowenthal, 1995). Daha karmaşık sözel davranışın kullanımına model olmak için kullanılır. Genişletme yapılırken; yetişkin çocuğu dinler, çocuğun söylemek istediğini, tüm cümleyi anlamaya çalışır ve cümleyi tam şekliyle söyler (Güzel-Özmen, 2003).

Ekleme

Ekleme, konuşmacının önceki ifadesini genişletmeye ek olarak yeni anlamsal bilginin çocuğun konuşmalarına eklenmesidir. Genişletmede olduğu gibi ekleme de ayrıntılı sözel davranışın kullanımını sağlamak için kullanılır (Lowenthal, 1995).

Kendi Kendine Konuşma

Çocuk ile birlikte yapılan hareketlerin sözelleştirilmesidir. Kendi kendine konuşma tekniğini kullanırken, yetişkin ne yaptıklarıyla, ne gördükleriyle ve ne hissettikleriyle ile ilgili çocuk yanlarındayken konuşur. Kendi kendine konuşma aynı zamanda çocuğun gelişmiş cümleler ve yeni sözcükler duyma fırsatı sağlar. Özellikle ifade edici dil becerileri sınırlı olan çocukların dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri daha çeşitli cümleleri kurmaları acısından yararlı bir tekniktir. Bu teknik kullanılırken, basit ve kısa cümleler kurarak hareketleri ve düşünceleri ifade ederek çocuğun model alması sağlanmalıdır. Yetişkin çocuğun ilgilendiği bir etkinlik ve ya nesne ile ilgili konuşmalı, arada çocuğa bakarak ve konuşmasına ara vererek, sorular sorarak çocuktan tepkide bulunmasını beklemeli ve çocuğu yaptığı etkinliğe katmalıdır (Güzel- Özmen, 2003; Lowenthal, 1995).

Paralel Konuşma

Dil gelişimi ile ilgili problemler yaşayan çocuklara sadece uygun yaşantılar sağlamak yeterli değildir. Bu yaşantılar hakkında çocukla konuşmalı ve dil girdisi verilmelidir. Dil girdisi, çocuğun hareketlerine, söylediklerine ve çevresinde olaylarla ilgili olmak üzere üç şekilde verilmektedir. Çocuğun hareketlerine dil girdisi verme, çocuğun davranışlarıyla anlattıklarını yetişkinin sözel olarak ifade etmesidir. Bu teknik "paralel konuşma" olarak isimlendirilmekte ve çocuğun yaptığını ve ya gördüğünü sözelleştirmek olarak tanımlanmaktadır (Güzel- Özmen, 2003; Lowenthal, 1995).

2.2.4. Çevresel İp Uçlarına Dayalı Dil Yaklaşımı

Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı, çocuğun çevresinde kendiliğinden ortaya çıkan, doğal olarak oluşan olayları, iletişimsel değişimleri çocuğa dili öğretmede fırsat olarak kullanan ve gelişimsel teoriyi, uygulamalı davranış analizi ile birleştiren eklektik bir yaklaşımdır (Kaiser ve diğerleri, 1992).

Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımında, yetişkin, çocuğun ortaya koyduğu ilgiyi ve onun sosyal katılımını çocuğun var olan iletişim seviyesinin üzerinde daha karmaşık, özgün bir dil yapısını çocuğa model olmak için kullanır. Çocuk yetişkinin sözel ya da sözel olmayan işaretini izleyen bir tepki verdiğinde, yetişkin çocuğun tepkisine, çocuğun konuşma düzeyine, ilgi ve geri bildirimine uygun şekilde destek sağlar. Tipik olarak geri bildirim, çocuğun dil seviyesini ve iletişimselliğini destekleyici ve genişletici bir tutarlılık göstermelidir (Kaiser ve diğerleri, 1992).

Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı, çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yöntemleri ve bu yöntemler ile birlikte kullanılan çevre düzenleme teknikleri ile birlikte uygulanmaktadır (Kaiser, 2000).

2.2.4.1. Çevresel İp Uçlarına Dayalı Dil Öğretim Yöntemleri

Çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımının dört öğretim yöntemi vardır. Bu yöntemler; model olma, tepki isteme modeli, bekleme süreli öğretim ve fırsat öğretim yöntemleridir (Güzel-Özmen, 2005).

Model olma yöntemi, çocuk doğru cevabı bilmediğinde öğretmek için model olunması ve ilginç malzemelerin kullanılmasını içeren bir yöntemdir. Bununla birlikte, çocuğun herhangi bir konu seçip, iletişimi başlatmasını beklemesi yerine daha çok yetişkinin iletişimi başlattığı bir tekniktir. Model olma yönteminde, yetişkin çocuğun performans düzeyini belirler, dikkatini belli bir noktaya topladıktan sonra yeni formlar öğretmek için çocuğun ilgisine ilişkin sözlü model olur, çocuk söylenen sözcüğü tekrar ederek doğru yanıt verdiğinde ilgi duyduğu materyale erişim hakkı verilerek ödüllendirilir, sözel iletişimi genişletilerek geri dönüt verilir, çocuk yanlış yanıt ya da hiç

yanıt vermezse tekrar model olunur, çocuk yine yanıt vermezse model olmaya devam ederek fazladan materyal erişim hakkı verilir (Hart, 1978).

Tepki isteme modeli öğretim yöntemi, temelinde doğal ortamlarda ortaya çıkan gerçek sorular ve gerçek seçenekler oluşturarak çocuğun tercihini belirlemesini sağlamaktır. Tepki isteme modeli öğretim yöntemi sırasında pek çok ilgi çeken materyal sağlanır. Çocuk bir materyale yaklaştığında yetişkin çocuğun istediğini talep etmesi için sözlü olarak yol gösterir (Warren ve Yoder, 1994; Hart, 1978).

Tepki isteme modeli öğretim yöntemi kullanımı yetişkinler tarafından düzenlenir ve başlatılır. (Snell ve Brown, 2000). Yetişkin çocuğun oynamak isteyeceği ve ilgisini çeken çeşitli materyalleri sağlayarak çocuğun dikkatini çeker ve çocuğun ilgisine göre tercihte bulanabileceği sorular sorar, çocuğun doğru yanıtı ilgi duyduğu materyale erişim hakkı verilerek ödüllendirilir, sözel iletişimi genişletilerek geri dönüt verilir, Çocuk yanlış yanıt ya da hiç yanıt vermezse yetişkin taklit etmesi için model olur ve ya yönlendirme yapar, çocuk yine yanıt vermezse model olma öğretim yöntemi kullanılır. (Erbaş, 2003; Kaiser, 2000; Hart, 1978).

Bekleme süreli öğretim yöntemi, çocuğun repertuarında istenen cevap bulunduğunda kullanılmalıdır. Bu yaklaşım düzenli rutin basamaklar kullanılarak iletişim için çocuktan bir talep bekleyerek ve çocuk iletişim kurduğunda talep ettiği sağlanarak düzenlenir. (Halle, 1982).

Bekleme süreli öğretim yönteminde yetişkin çocuğun sözlü ifadesini takip eder ve ortamı dil ve iletişim olanağı yaratmak için düzenler. Çocuğun ilgisini belli bir noktaya toplayarak sözel ifade kullanmadan çocuğa belli bir mesafede durur ve sözel tepki vermesini bekler, Çocuk istenen tepkiyi vermediğinde sorular sorarak ip ucu sağlar. Çocuğun doğru yanıtı istediği materyale erişim hakkı verilerek ödüllendirilir, çocuk doğru yanıt vermezse ve ya hiçbir şey söylemezse yetişkin uygun iletişim tepkisini gösterir ve her bir tekrarda çocuğun tepki vermesi için biraz daha bekler (Erbaş, 2003; Kaiser, 2000).

Fırsat Öğretim Yöntemi; Çocuk istekte bulunduğu ve sözlü ve ya sözlü olmayan şekilde materyal talep ettiğinde kullanılır. Yetişkin Çocuğun İletişimi

başlatmasını bekler, Çocuk sözlü ve sözlü olamayan biçimde iletişimi başlattığında yanıt verebileceği sorular sorarak ve sözel ifadeler kullanarak, çocuğun başlattığı konuyu genişletmesini sağlamaya çalışır, çocuk uygun iletişim tepkisini verdiğinde yetişkin istediği materyale erişim hakkı vererek çocuğu ödüllendirir (Kırçaali-İftar, 2003; Erbaş, 2003; Kaiser, 2000).

Fırsat öğretimi yönteminin birinci basamağı çocuğun istediği materyali ve yardımı teşvik edecek çevre düzenlemesi yapmaktır. Bu ise çocuğun görüş alanı içinde ancak ulaşma menzili dışında bulundurulacak ilgi çekecek potansiyel pekiştireçleri çocuğa göstererek yapılır. Sözlü olan ve olmayan şekilde materyal ve ya yardım talep eden çocuk o anda kendini pekiştiren şeyi de tanımlıyordur. Eğer çocuğun dikkati kaybolduysa eğitim durur. Çünkü pekiştireçle öğretim sadece pekiştireç çocuğun ilgi alanında kaldığı sürece mümkündür (Kırçaali-İftar, 2003; Erbaş, 2003; Kaiser, 2000).

2.2.4.2. Çevre Düzenleme Teknikleri

Çevresel İp Uçlarına Dayalı Dil Öğretim Yöntemleri teknikleri kullanılırken öğretim yapılan ortamlarda nesne ve olaylar çocukların ilgisini çekip dikkatlerini toplayacakları biçimde desenlenmelidir. Bu tür ortamlar doğal dil öğretimi için fırsatlar yaratmaktadır. Dilin kullanımını teşvik etmede sınıflar ve diğer iletişim ortamları çocukların ilgisini çekmek, iletişim için teşebbüste bulunma olasılığını arttırmak için çocukların ilgisine göre desenlenmiş altı adet çevre düzenleme tekniği kullanılır (Erbaş, 2003; Güzel-Özmen, 2003).

İlgi Çekici Materyallerin Kullanılması: Çocuğun çevresindeki etkinlikler ve materyaller ilgisini çektiği zaman iletişimi başlaması için uygun zamanlardır. Böylece çevreye karşı artan ilgi dil öğretimi için fırsatlar kadar dil kullanımını yönelik olasılıkları da arttırır. Çocuğun tercihlerine ve tercih ettiği materyal ile etkinlikleri içeren ortam düzenlenmesi değerlendirmek ve sosyal dil girdilerini vermek için faydalı olabilir (Hart, 1978; Warrren ve Yoder, 1994).

Ulaşamama durumu yaratma: Cazip materyallerin çocukların görüş alanı içine ama ulaşamayacağı bir yere koyma onun materyali ulaşım hakkı elde edebilmesi için talepte bulunmasını sağlar. Çocuğun talebi dil öğretimi için fırsatlar yaratır. Çocuk belirli

bir materyal için talepte bulunduğunda o anda kendisi için uygun pekiştireçide tanımlamaktadır Böylece istenen materyali sağlayan ve dili hatırlatan bir yetişkin aldığı iletişim cevabını da pekiştirir (Prizant ve Wetherby, 1994).

Yetersiz parçaların kullanılması: Tercih edilen materyali küçük veya yetersiz parçalarının sağlaması iletişimi desteklemede çevre düzenlemesi için başka bir yoldur. Çocuklar materyali kullanarak bitirdiği daha fazlasını isterler. Daha fazlası için istekte başlattıklarında daha karmaşık dil ve iletişim teşebbüsleri için fonksiyonel sonuç sağlama fırsatları bulur (Erbaş, 2003; Kaiser, 2000).

Seçim Yapma: Çocuklara seçim yapabileceği iki defa ve daha fazla fonksiyonlu etkinlikler ve materyaller sunulmuştur. Çocuklar sunulan iki seçenekten biri diğerinden daha fazla sevildiği ve tercih edildiği zaman bir seçim yapmak için Sözel dillerini kullanacakları düşünülmektedir (Erbaş, 2003; Kaiser, 2000).

Yardım: Çocukların yardıma gereksinim duydukları ortamı yaratma, o gereksinim hakkında iletişim kurma olasılıklarını artırır. Yardım istenecek cazip hale getirecek materyaller çocukların yardım istemelerine teşvik edebilir (Prizant ve Wetherby, 1994).

Beklenmedik Durumlar: İletişim için bir gereksinim yaratmaya yönelik son strateji çocukların beklentilerinin aksine ortam düzenlemesidir. Beklenmedik bir şey olduğunda iletişim kurmaya teşvik edilirler (Lowenthall, 1995).

2.3. DİL ETKİNLİKLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN GENEL İLKELER

Annenin ortaya çıkan iletişim girişimlerine nasıl tepki gösterdiği son derece önemlidir. Oyun ortamlarında, sosyal ortamlarda ya da eğitim ortamlarında çocuklarla etkileşimde bulunurken belli ilkelere dikkat edilerek, iletişim fırsatlarını en iyi şekilde değerlendirilebilir. Bu amaçla aşağıda sıralanan ilkelere dikkat edilmesini gerekmektedir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Performans Düzeyi: Çevresel stratejiler her bir çocuğun biliş seviyesine ve cedresine hassasiyetine göre değiştirilmelidir. Bir çocuk iletişim için yaratılan

beklenmedik bir duruma dikkat etmiyorsa iletişimsel cevap pratiği yapmak mümkün değildir. Dil ve konuşma etkinlikleri çocuğun düzeyine göre hazırlanmalıdır. Çocuğun performansı bilinirse amaçlar ve öğretim süreci ve materyalleri çocuğa uygun hazırlar (Uzuner, 2001).

Göz Kontağı Kurmak: Yüze bakmak dikkati yöneltmek hem kişisel ve toplumsal gelişimi, hem de alıcı dil gelişimi acısından önemlidir. Karşılıklı konuşurken yüz yüze bakmanın ilk basamağı göz kontağı kurmadır. İlettiğimiz mesajlarla birlikte yüz ifademiz insanlarla konuşmamız hakkında fikir verir. Çocukla iletişime girerken yüze bakma onların iletilen mesajı anlamlandırmasına yol açar. Çocukla iletişimde bulunurken, göz kontağı kurmaya çalışılmalıdır. Ancak bu konuda çok ısrarcı olup da çocuğu tedirgin etmekte doğru değildir. Anlık göz kontaklarını bile kabul edip iletişimi sürdürerek çocuğu ödüllendirmeliyiz (Uzuner, 2001).

Ortak İlgi Kurma: Sözlü iletişimin gerçekleşebilmesi için aynı konu üzerinde konuşulması gereklidir. Çocuğun ilgisi bizimle aynı konu üzerinde olursa iletişim gerçekleşir. Bunu sağlarken ilk başta çocuğun ilgilendiği şeyle ilgilenip, sonra ilgiyi kendi üzerimize yavaş yavaş çekerek gerçekleştirebilir (Tüfekçioğlu, 2003).

Kısa ve Anlaşılır Konuşmak: Konuşmanızı, çocuğun dil gelişimi düzeyine uygun biçimde basitleştirilmelidir. Örneğin; çocuk tek sözcük düzeyinde ise birkaç sözcüklük cümlelerle iletişim kurulmalıdır. Ayrıca bir cümleden diğerine geçerken kısa bir ara vererek konuşmaya özen gösterilmelidir (Baykoç-Dönmez, 1997; Topbaş, 2005).

Abartılı Jest Mimik ve Ses Tonu Kullanmak: Özellikle çocuklarla kurulan iletişimde ses iniş çıkışları çocukların konuşmaya dikkat etmesini sağlar. Konuşurken ses tonu değişimleri, yüz ifadeleri ve vücut hareketleri de kullanıldığında eğitim daha ilgi çekici hale gelebilir. Tekdüze konuşma hepimizin bir müddet sonra konuşulan şeye karşı ilgimizi kaybetmemize sebep olur (Tüfekçioğlu, 2003; Erbaş, 2003).

Etkileşimi Eğlenceli Hale Getirmek: Çocukla etkileşime girerken rahat, mutlu ve neşeli olun. Ayrıca çocuğun ilgisini çeken sözcüklere yer vermeye özen gösterirsek konuşmak can sıkıcı ve sinirlendirici bir uğraş olmaktan çıkar. Çocukların yanlışlarını

düzeltmek yerine ona model olursak iletişimi kesintiye uğratmayız. Eğer çocuk seslerle ya da jestlerle bir şeyler iletmek amacıyla girişimde bulunmuyorsa, çalışmaya oyuncaklarla başlanabilir. Sıra alarak oynanan oyunlar, dil ve iletişim gelişimine katkıda bulunan etkinliklerdir. (Baykoç-Dönmez, 1997).

İletişim Olanaklar Yaratma: Hedef dil ve iletişim becerilerinin öğretimde gün boyunca meydana gelen rutinlerden ve oyun etkinliklerinden yararlanılmalıdır. Bu etkinlikler çocukların sözcük dağarcığını ve cümle kalıplarını öğrenmesi için en uygun ortamlardır (Kaiser, 2000).

2.4. OTİSTİK ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİNDE ANNE-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNİN ÖNEMİ

İfade edici dil becerileri sınırlı olan otistik çocukların dil eğitimlerinde doğal dil yaklaşımı önem kazanmaktadır. Doğal dil yaklaşımı sosyal etkileşimci teorilere dayanmaktadır. Bu teoriye göre çocuk sosyal ortamlarda etkileşim sonucunda dil edinir. Sosyal etkileşimci görüşü destekleyenlerden biride Vygotsky dir (Güzel-Özmen, 2005; Warren ve Yoder, 1994)

Vygotsky, bilişsel becerilerin sosyal etkileşimler yoluyla kazanıldığını ifade ederek bilişsel ve dil becerilerinin kazanılmasında sosyal bağlamın önemini vurgulamaktadır (Oktay, 2004). Vygotsky' e göre sosyal deneyimler düşünceyi şekillendirir. Sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşmasında dilin çok özel bir yeri olmaktadır. Dil, sosyal - kültürel çevre ile bireyin zihinsel süreçleri arasında bir köprü işlevi görmektedir. Bu nedenle dilin öğrenilmesi bireyin zihinsel gelişiminde önemli bir aşama olmaktadır (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2002).

Vygotsky (1978), çocukların diğer kişilerle etkileşim yolu ile öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ileri sürmüştür. Sosyal etkileşimci yaklaşım dil ediniminin dil çevreleri geliştirilerek, çevresi ile etkileşimde bulunarak, çocuğun günlük yaşam becerilerinin, rutinlerinin ve oyunlar sırasında ortaya çıkan etkileşim sonrasında dilin öğrenildiğini savunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun çevresindeki diğer kişilerin özelliklede aile üyelerinin onun öğrenim yaşamlarında son derece etkili olduğunu kabul etmek gerekir. Çocuğun gelişimi sosyal çevresi ile kuşatılmıştır. Bu

cevre içinde çocuğun kendinden daha deneyimli yetişkinler ile olan etkileşimi, çocuğun dil gelişimin güçlenmesine yardımcı olacaktır (Uzuner, 2001; Topbaş, 2001).

Çocukla iletişimi uyumlu bir biçimde yakalayan ebeveynler; çocuğun iletilerini yakından takip eder, onu bekletmeden uygun bir biçimde yanıtlar, çocuğun iletilerini daha anlaşılır yapabilmesine yardımcı olurlar (Weitzman,1992).

Çocukların çevresindeki uyaranlar ne kadar çok zenginleşirse çocuğun dil kazanım süreci o derece hızlanır. Çocukların dili doğru bağlamda doğru cümleler kurarak kullanması onlara sağlanan yaşantıların çeşitliliğine bağlıdır (Baykoç-Dönmez, 1997; Girgin,2003; Topbaş, 2005;).

Otistik bir çocuğa sahip ailelerin çocuklarına, iletişim becerilerini kazandırmada daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir. Çocuk yaşamının büyük bir bölümünü aile ile birlikte geçirirler. Dil yaşantı sonucu kazanılan bir beceri olduğu için aile üyelerinden bu beceriyi geliştirmeleri için yardım istemelidir. Ebeveynler dil becerileri sınırlı olan çocuklara dil becerileri kazandırmak için doğal dil yaklaşımından yararlanarak ev ortamında öğretim ortamları yaratabilirler (Güzel-Özmen, 2003). Çocukları ile aralarındaki etkileşimi artıran oyun ve etkinlik türlerinden haberdar olan ailelerin çocukları ile iyi bir iletişim içine girmektedirler. Annelerin oyun ve etkinliklerle çocuklarına yaşayarak, dokunarak, görerek, işiterek, tadarak, yaparak öğrenme fırsatları vermeleri çocuğun soysal ortamlarda iletişim kurabilmesini sağlamaktadır (Cazden, 1988).

Eğitimcilerin doğal dil yaklaşımı ile birlikte çocuğun dil gelişimine göre konulan amaçlarla çocuğun ilgisine yönelik hazırlanan ortamlarda ailenin model olarak dili kazandırmasına destek olmalıdır (Delprato, 2001; Warren ve Yoder, 1994; Cole ve Dale, 1996). Aileye çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri; resimli kitap bakma, hikaye ve masal okuma, evcilik oynama, el işi etkinlikleri yapma gibi dil etkinlikleri önererek ailenin, çocuklarını yaptıkları işe katmasını ve onunla yaptıkları iş hakkında konuşmaları sağlamalıdır. Özellikle rutin olarak yapılan işler çocuğa dil kazandırmak için birer fırsattır. Yatak toplama, yemek yapma, eşyalarını düzeltme gibi işler hep aynı şekilde yapıldığı için bu işleri yaparken kullanılan sözel dil de aynıdır. Bu nedenle

çocuğun uygun sözel dil modellerini alması ve öğrenmesi kolaylaşır (Güzel-Özmen, 2003).

Çocuklara uygun yaşantılar sağlarken ebeveynin bu yaşantıları kullanarak çocuğa dil girdileri sağlamalıdır (Lowenthal, 1995). Çocuğa dil girdileri verilerek çocuğun söylediklerine eklemeler yapılmalı, söyledikleri genişletilerek ek yeni anlamlar yüklenmelidir. Çocuk sözel dili doğru kullandığında ilgilendiği nesne ve oyuncak verilerek doğal ödüller kullanılmalıdır (Desprato, 2001). Anne çocuğun ilgilendiği etkinlik ve ya nesne ile ilgili konuşmalı, arada çocuğa bakarak ve konuşmasına ara vererek sorular sorarak çocuğun tepki vermesini beklemeli ve çocuğun yaptığı etkinliklere katılmalıdır (Lowenthal, 1995). Anne çocukla konuşurken yüz ifadelerini ve ses tonlamalarını kullanmalıdır, tekdüze konuşma çocuğun ilgisini çabuk kaybetmesini sağlar. Çocukla konuşurken düzeyine uygun açık ve net konuşulmalıdır (Kaiser ve Diğerleri, 1992).

İletişim kurma ve etkileşimi arttırmada anneler doğal yaklaşımın bir parçası olan bir takım dil gelişimini destekleyici etkinlik ve düzenlemeler uygulamaktadır. Bu tekniklerin açıklanması ailenin ev ortamında yapması gerekenlere yol gösterecektir. Bu nedenle izleyen bölümde doğal dil yaklaşımı teknikleri dayanarak ifade edici dil becerileri sınırlı olan otistik çocuğa sahip annelerin çocukları ile etkileşimleri sırasında çocuklarına dili kazandırmak için ev ortamında yapacakları etkinliklere ve bu etkinlikler sırasında dikkat etmeleri gereken ilkeler anlatılacaktır.

2.5. OTİSTİK ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Otistik çocuklarda dil gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalar dört dil yaklaşımı adı altında incelenmiştir. Bu yaklaşımlar; davranışçı yaklaşım, alternatif iletişim yaklaşımı, doğal dil yaklaşımı ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımıdır.

2.5.1. Otistik Çocuklarda Dil Gelişimini Davranışçı yaklaşıma Göre İnceleyen Araştırmalar

Neef, Walters ve Eggel (1984) otistik çocuklara evet hayır öğretmede kopuksuz sınama (Discrete Trial) yöntemi ile normalleştirilmiş öğretimin karşılaştırdığı

çalışmada 4 otistik çocuk katılmıştır. Araştırma deneysel çalışmadır. Normalleştirilmiş öğretimde çocuk, akranları ile konuşmaya başladığında öğretmen çocuğun konuşması için ortam sağlanmıştır. Kopuksuz sınama (Discrete-trial) yönteminde ise öğretmen çocuğun evet demesi istediği nesneyi göstererek sorular sormuş her doğru cevabını pekiştirmiştir. Hayır, cevabı için ise istemediği nesneyi göstermiş ve doğru cevabı pekiştirmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde normalleştirilmiş öğretim ile çocukların doğru cevap verme oranı %80, kopuksuz sınama (Discrete-trial) yönteminde ise %50 olarak saptanmıştır.

Koegel ve Williams (1980) otistik çocukların algılama ve sözel tepki edinimini değerlendirdiği çalışmasına üç otistik çocuk katılmıştır. Araştırma tek denekli desende olup çoklu başlama düzeyi kullanılmıştır. Araştırmada otistik çocukların sözel yönergeleri algılaması ve tepki vermesini arttırmada doğrudan pekiştirme ve doğal pekiştirmenin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde doğal pekiştirmenin kullanılması durumunda doğru tepki verme yüzdesi diğerine oranla daha yüksek çıkmıştır. Doğrudan pekiştirmede ise daha düşük sonuçlar elde edilmiştir. Doğal pekiştirme 12 denemeden sonra %86 doğru performansa ulaşırken bütün tepkilere doğru cevap verme %100 hızlı bir artış göstermiştir. Çocukların sözel yönergeleri algılaması ve doğru tepki vermesinde doğal pekiştirmenin daha etkili olduğu ifade edilmektedir.

Altunal (2007) otistik özellikler gösteren öğrencilere soru cevaplama becerisinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eş zamanlı ip ucuyla öğretimin etkililiği adlı araştırmasına 5 ve 7 arasında değişen üç otistik özellik gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada küçük grup içinde her öğrenciye farklı tek basamaklı bir davranış öğretilmiştir. Araştırmanın amacı, “nerede?, ne zaman?, ne olur?” sorularına sözel olarak cevap verme davranışlarını kazandırmaktır. Araştırmanın sonucu, eş zamanlı ip ucuyla öğretimin otistik özellikler gösteren öğrencilerin her birine farklı uyaranın küçük gurup düzenlemesi içinde sunulması ile “nerede?, ne zaman?, ne olur?” sorularını sözlü olarak cevaplama becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğretim tamamlandıktan 4, 7 ve 9 hafta sonra edinilen becerileri değişik düzeylerde korudukları, farklı ortamlara, farklı zamanlara ve farklı kişilere genelleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca

otistik özellikler gösteren çocukların gözleyerek öğrenme ile davranışları değişik doğruluk düzeyinde edindikleri görülmüştür.

Canay (2003) otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği adlı çalışmasına İç Görü Çocuk ve Genç Danışmanlık Merkezi gurup eğitimine devam etmekte olan ve üç otistik çocuk katılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak otistik çocuklara söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada, her deneğe üç komut öğretilmiştir. Oturumların tümü bire bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için, yoklama, izleme ve genelleme oturumları, veri toplama formu, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim veri toplama formu ve ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim uygulama güvenirliliği formu kullanılmıştır. Araştırmanın etkililiğini belirlemek için grafiksel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucu, otistik çocuklarda ipucunun giderek azaltılması öğretimin söylenen komutun yerine getirilmesi becerisinin öğretimde etkili olduğunu göstermektedir. Otistik çocukların öğretim tamamlandıktan 3 hafta sonra edindikleri becerileri değişik düzeylerde korudukları, farklı ortamlarda, farklı materyallere genelleyebildikleri görülmüştür.

2.5.2 Otistik Çocukların Dil Gelişimini Alternatif İletişim Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

Stiebel (1999) günlük rutinler içinde iletişimi arttırmayı destekleme bir anne baba problem çözüm aracılığı adlı çalışmasına 4-6 yaşları arasında 3 otistik çocuğun anne ve babası katılmıştır. Bu çalışmada, günlük rutinler içerisinde anne babanın çocuğu için resim değiş-tokuş yöntemi ile sağladığı iletişim imkanları incelenmektedir. Bu çalışmada, araştırma verileri anne baba ve çocuğun karşılıklı davranışlarının gözlendiği yapılandırılmış bir ortamda toplanmıştır. Anne babaların ev ortamında günlük rutinler içerisinde arttırıcı ve alternatif iletişimlerinin incelendiği çalışmanın sonuçlarında, anne babanın çocuğu ile iletişimi zaman ilerledikçe artış gösterdiği ve anne babanın çocuğun iletişim becerilerini geliştirmek için teşvik etmeye yönelik algılarının geliştiği gözlenmiştir. Araştırma bulguları, rutinler içerisindeki arttırılmış ve

alternatif iletişimi teşvik eden bir metot olarak ailenin yaşam stilini içeren aracılığın bir problem çözümünü desteklendiğini göstermiştir.

Millar, Ligt, Schlosser (1998) otistik bireylerin konuşmaları üzerinde arttırıcı ve alternatif iletişim aracılığının etkisi adlı araştırmasına 2 ve 5 yaş arasında otistik özellikler gösteren 27 çocuk katılmıştır. Bu araştırmada amaç, arttırıcı ve alternatif iletişim aracılığının uygulandığı programların otistik özellikler gösteren bireylerin kendilerini sözel olarak ifade etme becerilerinde artışa veya düşüşe etki edip etmediğini belirlemektir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde 27 vaka'nın hiç birinde konuşma üretiminde düşüş görülmemiş ve %11 de hiçbir değişiklik saptanmamıştır. Otistik çocukların artırıcı ve alternatif iletişim aracılığıyla konuşmada yeni kazanımlar edindiği görülmüş ancak kazanımlar analiz sonuçları incelendiğinde anlamlı bir bulgu elde edilmemiştir.

Light, Roberts, Dimarco, Greiner (1998) otistik çocuklarda arttırıcı ve alternatif iletişim yönteminin günlük iletişim ihtiyacını karşılaması üzerine etkilerini inceleyen araştırmada günlük iletişim gereksinimlerini karşılamada yetersiz konuşmaya sahip olan otistik bireylerin anlama ve iletişim kurmada kendini ifade etmesini arttırma amaçlanmıştır. Tek denekli yapılan bu çalışmada altı yaşında, sözlü ifadeye yönelik yapılan testlerde %10 altında not alan otistik tanısı almış erkek çocuk katılmıştır. Araştırma süreci boyunca araştırmaya katılan çocuklara özel eğitim okulunda arttırıcı ve alternatif iletişim metodu kullanılarak hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna deneyin iletişim ihtiyacını kiminle, ne zaman, nerede ve ne ile ilgili olduğunu belirtmede ve söylenen yönergelere tepki vermesinde artış olduğu gözlenmiştir.

Bondy ve Frost (1994) Otistik çocuğa resimli değiş-tokuş yöntemi ile temel iletişim becerilerinin öğretilmesinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmada resimli değiş tokuş yönteminin etkililiği ve verimliliğini kanıtlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada tek denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmaya otistik özellikler gösteren tek sözcüklerle kendini ifade eden üç çocuk katılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı temel gereksinimleri kapsayan resimli kartlar hazırlamış ve bunların nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitim verilmiştir. İkinci aşamada ise bu resimlerin istek ve gereksinimleri ile değiş-tokuş edilerek elde edileceği ile ilgili eğitim verilmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tüm deneklerin resim değiş-tokuş yöntemini kazanma edinimlerinde ölçütü karşıladığı, sözcük kullanımının ve taklit becerilerinin arttığı ve davranış sorunlarında azalma olduğu ifade edilmiştir.

Kırcaali-İftar, Yücesoy, Çetin, Yıldırım, Bozkurt ve Peker (2002) resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS) ile ilgili Türkçeleştirme ve uygulama çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Birimi'nde sürdürülmüş ve otistik tanısı almış çocuklara grup ve bireysel eğitim ile resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemi (PECS) çalışmaları yapmak amaçlanmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, resim değiş-tokuşu dayalı iletişim sistemi (PECS) eğitimi alan çocukların davranış sorunlarının çözümünde, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde ilerlemeler olduğu ifade edilmiştir.

2.5.3. Otistik Çocukların Dil Gelişimini Doğal Dil Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

Doussard-Roosevelt, Cloudia, Bezhenova, Porge (2003) otistik ve otistik olmayan çocukların anneleri ile iletişimi anneye özgü davranış yaklaşımlarının karekteristliği ve çocuğun sosyal tepkisi adlı araştırmasında amacı, otistik çocuk annesi ve normal gelişim gösteren çocuk annesinin iletişim sırasında çocuklarına karşı davranışlarındaki farklılıkları belirlemektir. Araştırma durumu saptamaya yönelik olan tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırma 24 okul öncesi otistik özellikler gösteren çocuk ve anneleri ile 24 normal gelişim gösteren çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırma sürecinde otistik çocuklar ve anneleri ile normal gelişim gösteren çocuklar ve anneleri araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış ortamlarda oyun oynamıştır. Bu oyunlar sırasında araştırmacı annelerin çocuklarına annelerin çocuklarına yönelik yaklaşma miktarını, fiziksel temas miktarını ve sözel dil kullanımları incelenmiştir. Araştırma verileri video kayıt, gözlem, gözlem çizelgesi ve araştırma için oluşturulan değerlendirme formu ile toplanmıştır. Bu toplanan veriler betimsel veri toplama ve çözümleme teknikleri çerçevesinde kullanılan yüzde, oran ve grafiklerle yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, 24 otistik özellikler gösteren çocuk ve anneleri ile 24 normal gelişim gösteren çocuk ve annelerinin oyun periyotları ve oyun davranışları karşılaştırıldığında anne çocuk etkileşimlerindeki yaklaşma miktarlarında

belirgin bir fark yoktur. Ancak anne-çocuk etkileşimlerinde niteliksel olarak farklar vardır. Otistik özellikler gösteren çocuğa sahip anneler daha fazla fiziksel temasta bulunmakta, oyunlar sırasında daha yoğun davranışlar sergilemekte ve daha fazla sözlü iletişime yer vermektedir. Diğer bir sonuç ise otistik bir çocuğa sahip anne ve normal gelişim gösteren anne benzer yöntemlerle çocuklarına yaklaşmalarıdır. Otistik belirtiler gösteren çocuğa sahip anneler annesel yaklaşımlara genellikle daha az özen göstermesine rağmen araştırmanın ilerleyen süreci içinde artan miktarlarla fiziksel temasa ve çocuğun tepkilerine daha fazla cevap vermiştir. Her iki anne grubu da araştırma süresince sosyal olarak çocukları ile meşgul olmuştur. Bu çalışmada, anne babanın eğitiminin ve aracılığının muhtemel sonuçları tartışılmıştır.

El-Ghoroury ve Romanczyk (1999) otistik çocukların aile üyeleri ile oyun sırasındaki etkileşimleri adlı çalışmadaki amacı, annenin, babanın ve kardeşin oyun etkinlikleri sırasında otistik çocuğa karşı davranışları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya 9 aile katılmıştır. 9 aileden 6'sı anne, kardeş, otistik tanısı almış çocuk ve babadan oluşmuş diğer üç aile ise anne, kardeş ve otistik tanısı almış çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan otistik çocuklar 3 ile 7 yaşları arasındadır. Araştırma sürecinde otistik çocuklar anne, baba ve kardeşler bir arada aile üyeleri tarafından belirlenen ortamda yarım saat boyunca oyun etkinliğine katılmıştır. Araştırmacı oyun etkinliği sırasında aile üyelerinin sözel ifadelerini, el-kol hareketlerini ve otistik çocuğun aile üyelerine verdiği tepkileri incelemiştir. Araştırma verileri gözlem, oturumlar sırasında ailelerin seçtikleri ortamlarda videoteyp kayıtları ile toplanmıştır. Bu toplanan veriler betimsel veri toplama ve çözümleme teknikleri çerçevesinde analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda anne ve babaların kardeşlerden daha fazla oyun ortamında bulunduğu gözlenmiştir. Anne ve babalar aynı zamanda kardeşlerden daha fazla oyunlar sırasında sözel ifadeler ve el kol hareketleri kullandığı saptanmıştır. Başka bir saptama ise anne babalar kardeşlere göre çocuğun yaptığı eylemleri daha fazla betimlemişler ve daha fazla etkileşime başlatmışlardır. Bunun dışında kardeşlerin anne ve babalara göre otistik çocuğun etkileşimi başlatması için daha fazla fırsat verdiği ve öğretme konumlarından çok tipik oyun ortamları yarattığı saptanmıştır. Otistik çocuklar incelendiğinde ise kardeşlerinden daha fazla anne ve babası ile etkileşime girdiği görülmüştür. Anneler ve babalara karşılaştırıldığında ise annelerin

daha fazla sözel ifade gösterdikleri ve daha uzun süre vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Aileler karşılaştırıldığında ise 9 aileden anne ve kardeş ile araştırmaya katılan üç ailenin sözel davranışlar göstermede ve oyun organize etmede daha az ilerleme gösterdiği saptanmıştır.

Watson (1999), okul öncesi dönemdeki otistik özellikler gösteren çocuğa sahip annenin çocuğuna yönelik kullandığı dilin özelliklerinizi incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin kullandığı dil ile otistik belirtiler gösteren çocuğa sahip annelerin kullandıkları dilin farklılıklarını belirlemektir. Araştırma var olan durumu belirlemeye yönelik olan tarama model yöntemi kullanılarak desenleşmiştir. Araştırmaya 14 otistik özelliklere sahip çocuk ve anneleri ile 14 normal gelişim gösteren çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma sürecinde her iki çocuk ve anne grubu araştırmacı tarafından oluşturulan ortamda iki ay boyunca günde 15 dakikalık serbest oyun esnasında izlenmiştir. Anne ve çocukların serbest olarak oynadıkları oyunlar sırasında araştırmacı annelerin kullandığı sözel dilin özelliklerini, incelemiştir. Araştırma verileri video kayıt ve gözlem yöntemleriyle toplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda, otistik özellikler gösteren çocuğa sahip annenin çocuğunun dikkatini çekmek için daha fazla sözel dil kullandığı, oyun sırasında daha fazla yönerge verdiği, nesnelere oynaması için yönlendirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Bunun yanında otistik özellikler gösteren çocuğa sahip anneler ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin benzer dil özellikleri gösterdiği de gözlenmiştir. Bunlar; aynı sıklıkla uyarıcı ifadeler verdikleri ve aynı oranda sözel iletişimde bulundukları olarak ifade edilmiştir.

Seery (1996) otistik erkek çocuğa sahip anneler ile çocukları arasındaki doğal ortamlarda meydana gelen etkileşimlerin betimlenmesi adlı çalışmasında otistik çocuğa sahip annelerin çocukları ile günlük etkileşimlerinde kullandığı stratejiler ve öğretme stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2-3 yaşları arasında otizm tanısı almış 7 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırmacı araştırma sürecinde çocukların ve annelerin belirledikleri zamanlarda, belirledikleri etkinlikleri gözlemiştir. Araştırmacı gözlemler sonucunda anne ve çocuk arasındaki serbest oyun etkinliklerini odak olarak almıştır. Belirlenen etkinlik doğal ortamında gerçekleştiği şekliyle video teybe kaydedilmiştir.

Bu araştırma niteliksel yöntem kullanılarak yapılmış ve araştırma verileri gözlemler, saha notları, görüşmeler, odyo ve videoteyp yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı araştırma sürecinde anne ve çocukların arasındaki etkileşimler videoteyp yolu ile kayıt edilmiştir. Kayıtların analizinde mikro etnografik analitik teknikler kullanılmıştır.

Araştırma kayıtlarının analizinde anne ve çocukların etkileşimleri sırasında annelerin etkileşimi arttırabilmek ve öğrenmeyi sağlayabilmek için çeşitli stratejiler uyguladıkları belirlenmiştir. Bu stratejiler; göz kontağı kurma, el-kol hareketleri kullanma, ses tonunu ayarlama, soru sorma, övme, konuyu yorumlama, yüzünü tutma, fiziksel yardımda bulunma, sözel yönerge verme, sıra alma, bilgi verme, görsel ip uçları kullanma, ortak ilgi kurma ve taklit etme olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, annelerin çocukları iletim girişimlerinde bulunduklarında göz kontağı kurma, ilgi gösterme, önemseme davranışları ile karşılık verdikleri, annenin sık olarak etkileşim ortamları yarattığı, annelerin çocukları ile etkileşime girerken çocukların başarabildiği ve hoşlandıkları konuları seçtiği, annelerin çocukları ile etkileşimlerini sürdürmede artış olduğu, bu etkileşim sırasında sık sık belirlenen stratejilere yer verdikleri ve oyun sırasında değişik sözcük öbeklerini kullanmaya dikkat ettikleri gözlenmiştir. Aynı zamanda çocukların araştırmanın sonucunda anneleri ile etkileşimlerini arttırdıkları, sözcük kullanımında ve bu sözcükleri doğru bağlamda kullanmalarına yönelik artışlar olduğu saptanmıştır.

Keen, Woodyatt (1995) otistik belirtiler gösteren çocuklar için grup değerlendirilmesi fırsatlarda devamlılık ve ihtimaller adlı çalışmasında amacı, otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının dikkatini odaklaması ile ilişkili olan dil kullanımlarını oyun ortamlarında incelemektedir. Araştırma durumu saptamaya yönelik olan tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmaya 14 tane okul öncesi otistik çocuk ve anneleri ile 14 tane normal gelişim gösteren çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma sürecinde otistik çocuklar ve anneleri ile normal gelişim gösteren çocuklar ve anneleri üç ay boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapı yapılandırılmış ortamda günde 15 dakika serbest oyun oynamışlardır. Bu oyunlar sırasında araştırmacı annelerin çocuklarının dikkatini çekmek için kullandığı sözel ifadeleri, nesneleri sözel olarak tanıtmalarına ve çocuklarının dikkatini çekmek için yararlandıkları fırsatlar

incelenmiştir. Araştırma verileri video kayıt, gözlem, gözlem kayıtları, kayıt çizelgeleri, anket formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler yüzde, oran kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, 14 otistik çocuk ve anneleri ile 14 normal gelişim gösteren çocuk ve anneleri aynı sıklık oranında çocuklarının dikkat alanı içinde bulunan nesnelere sözlü ifadelerini yöneltmiştir. Böylelikle otistik çocukların normal gelişim gösteren çocuklar kadar dikkat odaklanması ile ilişkili sözlü ifadelerden yararlanma fırsatı olmuştur. Bununla beraber otistik çocuk anneleri diğer gruptan daha fazla sıklılıkla çocuklarının dikkat çekmeyen nesnelere de ifadelerini yöneltmiştir. Bu ilişkili olmayan ifadeler annelerin çocuklarının etkileşim ve dikkatini odaklamadaki zorluklarına uyum sağlamaya yönelik girişimlerini gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Bununla birlikte otistik çocukların araştırma süreci ilerledikçe annelerine verdiği tepkilerin arttığı ve annelerin bu tepkilerin artışı üzerine sözel ifade kullanımlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bir diğer sonuç ise otistik çocuk annelerinin çocuklarıyla etkileşim de bulunurken daha fazla göz kontağına ve mimiklere önem verdiği yönündedir.

Görgün-Çağlar (2006), çalışmasında otistik bir çocuğa sahip annenin mutfak etkinliği sırasında çocuğu ile etkileşimlerinde kullandığı stratejileri betimlenmiştir. Bu çalışmaya 5 yaşında otistik tanısı almış bir kız çocuğu ve annesi katılmıştır. Araştırmanın deseni “tek katılımlı niteliksel vak’a çalışmasıdır”. Araştırma verileri, saha notları, doğal gözlemler, görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacı çocuğun ve annenin kendisine alışma sürecinde iki ay boyunca annenin evine gitmiş gözlemler yapmıştır. İki ayın sonunda yaptığı gözlemler, anne ile yaptığı görüşmeler ve saha notları ile mutfak etkinliği üzerine odaklanmıştır. Belirlenen etkinlik doğal ev ortamında gerçekleştiği şekliyle video teybe kaydedilmiştir ve annenin çocuğu ile günlük etkileşimlerinde kullandığı stratejileri belirlemek amacıyla kayıtlar incelenmiştir. Video teyp kayıtlarının analizinde mikro-etnografik analitik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde otistik çocuğa sahip annenin çocuğu ile etkileşimleri sırasında yoğun olarak kullandığı 11 sözel strateji belirlenmiştir. Bunlar; soru sormak, azaltmak, genişletmek, pekiştirmek, ödüllendirmek, vurgulamak, komiklik yapmak, şarkı söylemek, duraksayarak söylemek, etiketlemek, açıklama yapmaktır. Sözel olamayan etkileşim kalıpları ise, göz kontağı kurmak, jest ve mimik kullanmak,

yanıt vermesini beklemek, görsel ipucu vermek ve yardım etmektir. Bu stratejiler ayrı aynı incelendiğinde ise çocuğu ile etkileşimlerinde sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejilerini uygulamasının otistik çocuğu etkileşimlere sözel ve sözel olmayan katılımlarına katkıda bulunduğuna yönelik ilerlemeler gözlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırma, anne çocuk etkileşimlerinde etkinlikler sırasında kullanılan sözel ve sözel olmayan stratejilerin çocuğu ile etkileşimini nasıl etkilediğinin vurgulanması bakımından önem taşımaktadır.

2.5.4. Otistik Çocukların Dil Gelişimini Çevresel İp Uçlarına Dayalı Dil Yaklaşımına Göre İnceleyen Araştırmalar

Mc Gee, Morrier ve Day (1999) otistik özellikler gösteren çocukların dil gelişiminde fırsat öğretiminin etkililiği ile ilgili yaptığı çalışmada, bu yaklaşımın otistik özellikler gösteren çocukların sözcük kullanımı arttırma yönündeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma tek denekli yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya 28 otistik özellikler gösteren, yaşları 2-3-5 yaş arasındaki olan çocuklar katılmıştır. Araştırmacı araştırma sürecine başlamadan önce çocukların belli ortamlarda gözlemleyerek, anlamlı sözcük sayısını belirlemek için oluşturduğu ölçeği kullanmıştır. Yapılan ölçüm sonucunda 28 çocuğun %36'sının anlamlı sözcük kullandığı belirlenmiştir. Araştırma sürecinde, fırsat öğretim yönteminin kullanıldığı eğitim programı ve aktiviteleri hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırmacı bu süreç içinde gözlenen sözel tepkileri gözlem formlarına işlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, yapılan değerlendirmeler de otistik çocukların aldıkları eğitim ardından yapılan ölçümlerde 28 çocuğun %82 'sinin anlamlı sözcük kullandığı saptanmıştır. İlerleme gösteren çocuklar yaş dağılımına göre incelendiğinde üç yaşından sonra programa katılan çocuklardaki gelişmelerinin iki yaşında programa katılan çocuklara oranla düşük olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak fırsat öğretimi yönetiminin etkinliğinin erken yaşla bağlantılı olduğu düşünülmüş ve bu yöntemin uzun süreli uygulamalarla yavaş edinimle; ancak yüksek genelleme ve kalıcılıkla sonuçlandığı gözlenmiştir.

Mirenda Linne, Melin (1992) otistik özellikler gösteren çocukların renk sıfatını kullanmada ayrık denemelerle öğretim ile fırsat öğretimini karşılaştırmalı olarak

etkisinin incelediği çalışmada amacı, otistik çocuklara hem renk sıfatını kazandırmak, hem de bunu iki farklı yöntemle incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya kendini tek sözcüklü cümleler kurarak ifade eden iki otistik çocuk katılmıştır. Çocuklar iki gruba ayrılmış, guruplardan birine "ayrık denemelerle öğretim" diğerine de "fırsat öğretimi" yöntemleriyle çalışılmıştır. Çocuk sayısının iki olması nedeniyle vak'a çalışması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde araştırmaya katılan otistik çocuklar öğretim yöntemlerinin yer aldığı eğitim programına alınmıştır. Araştırma süreci boyunca çocukların tepkileri her seansın sonunda kaydedilmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ayrık deneme yönteminin uygulandığı otistik çocuğun renk sıfatını daha çabuk öğrendiği ancak fırsat öğretimi yönteminin uygulandığı otistik çocuğun kendiliğinden renk sıfatını kullanmasının daha fazla olduğun gözlenmiştir. Buna bağlı olarak fırsat öğretimi yönetiminin etkinliğinin uzun süreli uygulamalarla yavaş edinimle; ancak yüksek genelleme ve kalıcılıkla sonuçlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Charlop ve Trasowech (1991) otistik özellikler gösteren çocuğa sahip anne babaların çocuklarına ifade edici dil becerilerini kazandırmada bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelendiği çalışmasında bekleme süreli öğretim yönteminin otistik çocukların isteklerini bildirmedeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma tek denekli yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya otistik özellikler gösteren, kendini sözel olarak ifade eden üç çocuk ve anne-babası katılmıştır. Araştırma sürecinde otistik özellikler gösteren çocukların anne babaları, çocukları için pekiştireç özelliği gösteren nesneler ile bekleme süreli öğretim yöntemi basamaklarını kullanarak çocuklarının istediği şeyi söylemesini istemişlerdir. Aileler araştırma süresince öğretim yöntemini istenilen şekilde uygulamış, hedef uyaran vermiş ve ardından istenilen davranış olduğunda istediği nesneye ulaşım hakkı vermişlerdir. Araştırma izleme süreciyle birlikte otuz hafta sürmüştür. Araştırma verileri video kayıt, gözlem, gözlem çizelgeleri ile toplanmış araştırmacı tarafından işlenen veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, bekleme süreli öğretim yönteminin istek bildirme becerisi öğretiminde başarılı olduğu yönündedir. Araştırmanın sürecinin sonunda tüm çocuklar pekiştireç özelliği gösteren nesneleri anne babalarından ister duruma geldikleri saptanmıştır. Elde edilen sonuçların otistik özellikler gösteren çocuk

anne babalarının bekleme süreli öğretim yöntemi basamaklarını eksiksiz uygulamalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları anne baba olarak ayrı ayrı incelendiğinde ise annelerin oluşan fırsatları daha iyi kullandıkları ve daha çok fırsat ortamı oluşturdukları gözlenmiştir. Aynı zamanda 3 otistik özellikler gösteren çocuğun kazandıkları becerileri uygun bağlamda kullanır duruma gelerek genelleme gösterdikleri görülmüştür.

Güzel-Özmen (2005), otistik bir çocuğun iletişim davranışlarının, anlam ve üretim becerilerinin geliştirilmesi adlı çalışmasının amacı, otistik çocuklarda çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı yöntemlerinin, sözel iletişim davranışlarının gelişmesinde etkili olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmaya, 8 yaş 9 aylık sınırlı anlam becerisine sahip, üretim becerisi olmayan otistik erkek çocuk katılmıştır. Araştırma tek katılımlı vak'a çalışmasıdır. Araştırma süreci toplam iki ay sürmüştür. Çocukla ilk üç hafta, haftada üç gün ikişer saat, sonraki beş hafta ise haftada beş gün ikişer saat ev ortamında çalışılmıştır. Eğitim sürecinde, çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yöntemlerinden model olma- tepki isteme, fırsat öğretimi ve geciktirme teknikleri oyun bağlamında kullanılmıştır. Araştırma verileri, aile görüşme formunun, tek sözcük dönemi bicim alan etkileşim kontrol listelerinin uygulama ve iletişim örneklerinin alınması ile toplanmıştır. Araştırma, vak'a çalışması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulguların, konuya genel bir yorum getireceği düşünülmektedir. Çalışma süresince gözlenen tepkiler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yöntemlerinin otistik özellikler gösteren çocukta söz öncesi iletişim davranışlarının, dilin anlam gelişiminin, ürettiği sesler ve sözcüklerin, iletişim işlevlerinin gelişmesinde ve çeşitlenmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Gümüşçü (1990), otistik özellikteki 6-9 yaş gurubu çocuklarına "önce" ve "sonra" zaman kavramını sözel olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasında "operant şartlanma" ve tesadüfi öğrenme" yöntemlerinin etkisinin incelenmesi adlı çalışmasında amacı, otistik çocuklara hem zaman kavramını kazandırmak, hem de bunu farklı iki yöntemle incelemektir. Araştırmaya 6 otistik çocuk katılmıştır. Çocuklar üçer kişilik iki guruba ayrılmış, guruplardan birinde "operent şartlanma" diğerinde

“tesadüfi öğrenme” yöntemleriyle çalışılmıştır. Çocuk sayısının 6 olması nedeniyle istatistiksel bir karşılaştırma yapılmamış ve vak’a çalışması olarak değerlendirilmiştir. Araştırma süreci 8 hafta sürmüştür. Bu sürenini 7 haftasında çocuklar tek tek eğitime alınmışlardır. “operant şartlanma” yöntemindeki eğitim süresince, çocuklar yapılandırılmış bir ortamda haftada 3 gün onar dakikalık eğitim seanslarına alınmışlardır. “Tesadüfi öğrenme” yöntemindeki eğitim süresince de çocuklar, yapılandırılmamış, doğal ortam içinde, haftada üç gün eğitim almışlardır. Har iki yöntemin içeriğine uygun olarak çalışmaya alınan çocuklar ödüllendirilmiş ve gerekli yardımlar yapılmıştır. Çalışma süresince gözlenen tepkiler eğitimci tarafından hazırlanan gözlem formlarına işlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, “operant şartlanma” ve “tesadüfi öğrenme” yöntemleri arasında belirgin bir fark bulunmadığı görülmüştür. “Operant şartlama” yönteminde kullanılan sözel ödülün ve “tesadüfi öğrenme” yönteminde kullanılan, materyale oynama ödülünün, çocukların öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak kazanma süreleri açısından bazı materyallerde farklılıklara rastlanmıştır. Her iki gurupta kullanılan, sözel ve işaret yardımlarının da gruplardaki başarı oranını aynı düzeyde etkilediği gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, tek sözcüklü cümleler kurarak konuşan otistik çocuğa sahip annenin çocuğu ile oyun etkinlikleri sırasında çocuğu ile etkileşimlerinde kullandığı stratejilerin betimlenmesidir. Bu amaçla, araştırma niteliksel yönteme göre tek katılımlı vaka çalışması olarak desenlenmiştir. Niteliksel araştırma yöntemi tekniklerinden doğal gözlemler yapılmış, saha notları tutulmuş, anne ile yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Belirlenen oyun etkinlikleri gerçekleştiği şekli ile video teyp kaydedilmiştir. Video teyp kayıtlarının analizinde ise mikro-eknografik analitik teknikler kullanılmıştır (Erickson ve Schultz, 1981). Niteliksel araştırma yöntemleri doğal ortamda süre gelen etkileşimlerin izlenmesini ve daha sonra sistematik olarak analiz edilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

İzleyen bölümde araştırma deseni, araştırmaya katılanların belirlenmesi, araştırmaya katılanlar, araştırmanın geçtiği yer, araştırmacının rolü, araştırma verilerinin toplanması ve video teyp ile ilgili geliştirilen araştırma sorularına yer verilmektedir.

3.1. DESEN

Araştırmanın deseni, niteliksel araştırma yöntemlerinden *vaka incelemesi* dir. Mikro etnografik vaka incelemesi, bir ortamın, bir kültürün, tek bir kişinin, tek bir tür dokümanın ve olayın küçük bir bölümünü ayrıntılı olarak anlamamıza yardım edecek şekilde incelenmesidir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmada anne ile çocuk arasındaki etkileşimin ayrıntılı incelenmesine yer verilerek annenin doğal olarak kullandığı iletişim stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Niteliksel araştırmalarda esas veri toplama tekniği katılımcı gözlemcidir. Araştırmacı incelenen olayı ya da kişiyi tek başına değil, parçanın bütünle ilişkisine göre inceler. Araştırmacı gözlemine devam ederek veri toplamayı sürdürürken odaklanacağı yeri aşama aşama belirler. Araştırma ilerlerken geniş olan araştırma çerçevesi gittikçe daralarak bir odak noktasına ulaşır. Ulaşılan odak noktası ile ilgili veriler analiz edilerek verilerin tümü ile bağlantı kurulur (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Bogdan ve Biklen, 1998).

Bu araştırmada vaka incelemesi yapılırken izlenen belli başlı aşamalar vardır. Bu aşamalar sırasıyla; araştırma sorularının geliştirilmesi, çalışmaya katılacak annenin belirlenmesi için görüşmelerin yapılması, görüşmeler sonucunda çocuğu ile iyi bir etkileşime sahip annenin belirlenmesi, bu annenin çocuğu ile etkileşimleri sırasında ne tür etkinliklere yer verdiğinin belirlenmesi, belli bir noktaya odaklanmak için annenin çocuğu ile en çok nerede etkileşime girdiğinin belirlenmesi ve etkinliklerin kayıt edilmesinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Anne ile çocuk arasındaki etkileşimlerin incelenmesi sırasında bu desenin gereği olarak araştırmacı, evin günlük yaşantısına katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Bu süreç sekiz hafta sürmüştür. Veriler toplanması için doğal gözleme dayalı olarak saha notları tutulmuş, anne ile yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış ve anne ile otistik çocuğunun arasındaki etkileşimleri video teyp kayıt tekniği ile toplanmıştır. Bu teknikler, araştırmacının doğal ortamlarda süregelen etkileşimleri yakalamasına ve bunları sistematik olarak analiz etmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu teknikler ile toplanan verilerin dökümünde frekans sayımları ve yüzdeleri hesaplanmıştır

3.2. ARAŞTIRMAYA KATILANLARIN BELİRLEMESİ

Bu bölümde, araştırmaya katılacak annenin belirlenmesi ve izin alma sürecine yer verilmiştir.

3.2.1. Annenin Belirlenme Süreci

Araştırmaya katılacak annenin belirlenmesi sürecinde ilk olarak, anne-çocuk arasındaki etkileşimi sağlamada etkili olan bir annenin özellikleri literatüre dayalı olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda sorular oluşturulmuştur.

Anneler ile görüşme yapabilmek için, farklı özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerle görüşülmüştür. Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere ilk olarak araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş daha sonra anne-çocuk arasındaki etkileşimi sağlamada etkili olan annenin ve araştırmaya katılacak otistik çocuğun özellikleri açıklanmıştır. Yapılan görüşmelerin ardından farklı özel eğitim kurumlarında görev alan eğitimcilerden anne–çocuk arasındaki etkileşimi sağlamada etkili olan annelerin isim ve telefon numaraları alınmıştır. İlk olarak 01.03.07-11.03.07 tarihleri arasında dört anne ile pilot görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler annenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerin sonucunda, soruların daha iyi anlaşılabilmesi için ifadeler düzeltilerek asıl görüşmelere başlanmıştır. Annenin belirlenme süreci içinde dört tane pilot ve beş asıl görüşme olarak toplam dokuz görüşme yapılmıştır.

11.03.07-17.03.07 tarihleri arasında yapılan toplam beş tane asıl görüşme yapılmıştır. Asıl görüşmelerden ilki için, oluşturulan anne isimlerinin ve telefon numaralarının bulunduğu listeden, ilk sıradaki anne telefon ile aranmıştır. Anne araştırmadan haberi olduğunu belirtmiş ve isteği üzerine 11.03.2007 saat 18.00 da özel bir danışmanlık merkezinde görüşme için bir araya gelinmiştir. Anne ile yaklaşık elli dakika süren bir görüşme yapılmıştır ve görüşme annenin izni ile kayıt cihazına kaydedilmiştir (Günlük 10, 11.03.2007, s.16). Bir sonraki görüşme için listede den belirlenen ikinci anne telefon ile aranmış ve annenin evine 12.03.07 tarihinde saat 18.30 görüşme için gidilmiştir. Anne araştırmacıyı ikiz çocukları ile karşılamış ve görüşme öncesinde araştırmacıya ailesi hakkında yaklaşık otuz dakika bilgi vermiştir. Görüşme yaklaşık bir saat on beş dakika sürmüş ve görüşme annenin izniyle kaydedilmiştir. Görüşme bitirildikten sonra bir saat boyunca anne ile ikiz çocuklarının etkileşimleri gözlenmiş ve notlar alınmıştır (Günlük 11, 12.03.2007, s.17). Üçüncü görüşme için belirlenen diğer anne telefon ile aranmış ve 13.03.2007 tarihide saat 18.00 da annenin evinde bir araya gelinmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce anne ile yaklaşık bir saat çocuğu hakkında sohbet edilmiştir. Görüşme yaklaşık bir bucuk saat

sürmüş ve görüşme annenin izniyle kaydedilmiştir. Görüşme sona edikten sonra anne yaklaşık bir saat çocuğunu ile nasıl etkileşime girdiklerine dair örnekler vermiştir (Günlük 12, 13.03.2007, s. 19).

Sürecin hızla devam etmesi için dördüncü anneye telefon edilmiş ve annenin isteği ile 14.03.2007 tarihinde saat 10.00'da annenin evine gidilmiştir. Görüşme yaklaşık bir saat sürmüştür ve annenin onayı ile kaydedilmiştir. (Günlük 13, 14.03.2007, s.20). En son belirlenen anne ile görüşme yapabilmek için telefon edilmiş ve 17.03.2007 tarihinde saat 19.00 da özel bir danışmanlık merkezinde görüşme yapmak için anne ile bir araya gelinmiştir. Görüşme yaklaşık bir saat ve annenin izni ile kayıt cihazına kaydedilmiştir (Günlük 14, 17.03.2007, s.21).

Görüşme sırasında kaydedilen veriler yazılı doküman haline getirilerek her görüşme ayrıntılı olarak incelenmiştir. 11.03.2007 ile 17.03.2007 tarihleri arasında İzmit ilinde iki farklı özel kurum aracılığı ile tanışılan toplam beş anne ile yarı yapılandırılmış görüşmelere yapılamasının ardından iki annenin de aranılan özellikler büyük ölçüde taşıdığım belirlenmiştir. Tez danışmanı ile iki annenin özellikleri incelenmiş, iş saatlerini esnek olması ve ev ortamının araştırmanın süreci için daha uygun olması nedeniyle ile Suna isimli anne ile çalışmaların sürdürülebileceği düşünülmüştür. Annenin çocuğu ile etkileşimi sırasında kullandığı stratejilerin literatürde bulunan doğal dil yaklaşımı ve çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bunun üzerine annenin evine katılımcı gözlemci olarak gidip annenin genel olarak etkinliklerini nasıl belirlediğine nasıl kullandığı etkinlikler ve oyunlar sırasında etkileşim tarzının belirlenmesine karar verilmiştir. Bunun üzerine anneden üç ay boyunca devam edecek ses ve video kayıtlarının yapılacağı bu araştırmaya izin verilmesi yolunda görüşmelere başlanmıştır.

3.2.2. Ev Ortamına Girebilmek İçin Anneden İzin Alma Süreci

Araştırmanın sürdürüleceği ortama bilimsel çalışma kurallarına uygun olarak girebilmek adına anneden yazılı izin almak gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacının ve araştırmaya katılan annenin uyacağı kuralları ve süreci açıklayan yazılı bir izin belgesi hazırlanmıştır.

Yazılı izin belgesinin hazırlanması sırasında benzer araştırmalarda kullanılmış olan yazılı izin belgeleri incelenmiş ve bir izin belgesinde bulunması gereken öğelere dikkat edilerek bu araştırmaya uygun bir yazılı izin belgesi taslağı hazırlanmıştır. Hazırlana izin belgesi taslağı tez danışmanından onay alınmak üzere kendisine ulaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Bu izin belgesi; araştırmanın amacını, araştırma sırasında kullanılacak tekniği, araç ve gereçleri, gizlilik ilkelerini ve süreci içermektedir.

Anneye hazırlana izin belgesi verilirken, izin belgesinde yazılan açıklamalar sözlü olarak tekrar edilmiş ve bu konuda oluşan sorular cevaplanmıştır. Anne otuz dakika süren görüşme sonunda izin belgesini imzalamıştır. İzin belgesinin bir örneği de anneye verilmiştir.

Anneye verilen izin formu'nun bir örneği Ek'1 de yer almaktadır.

3.3. ARAŞTIRMAYA KATILANLAR

Araştırmaya otistik çocuğa sahip bir anne olan Suna Hanım ve onun 3 yaşında olan otistik çocuğun Cem katılmıştır. Araştırmada annenin kendi ismini ve oğlunun isminin gizli tutulması nedeniyle takma isimler kullanılmıştır.

3.3.1. Anne: Suna Hanım

Uzun boylu, sarı röfleli kısa saçlı, açık tenli, günlük yaşantısında spor giyinmeyi tercih eden, atletik yapılı bir bayan olan Suna Hanım 1974 yılında İzmit ilinde doğmuştur. İki kız kardeş olan Suna Hanımın bir ablası vardır (Günlük 17, 11.04.07, s.25). Suna Hanım 17 ağustos depremini İzmit'te yaşamıştır. Depremden sonra anne babası ve ablası ile bir araya gelerek bir dört dairesi bulunan bir ev yaptırmış ve birlikte yaşamlarını sürdürmeye başlamışlardır. Suna Hanım ilk, orta ve lise eğitimini İzmit'te tamamlamıştır. İstanbul üniversitesi kimya mühendisliği bölümü mezunu olan Suna Hanım şu an İzmit de bulunan su arıtma ile ilgili, yurt dışı bağlantısı olan bir şirkette işletme müdürü olarak çalışmaktadır. Suna Hanım üniversiteden mezun olduktan bir yıl sonra eşi ile evlenmiştir ve bu sene evliliğinin altıncı senesi dolmaktadır. Suna Hanım evliliğinin ilk yıllarda yoğun iş temposu ve kendi yaşantılarını bir düzene sokmak adına

çocuk sahibi olmaya ertelediğini kendisinin ve eşinin istedi ile evliliğinin beşinci senesinden sonra çocuk sahibi karar verdiklerini ve hamilelik sorunsuz geçirdiğini belirtmiştir. (Günlük 22, 21.04.07, s.31). Suna Hanım'ın eşi İstanbul Üniversitesi işletme bölümü mezunudur ve özel bir şirkette müdür olarak görev yapmaktadır (Günlük 22, 21.04.07, s. 31). Suna Hanım eşi ile ilgili olarak "...Eşim elinden geldiği kadar bana yardımcı olmaya çalışıyor. Ama Cem konusunda her şeyi ben yapıyorum o Cem'in bir şeyi olmadığı düşünüyor..." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.43).

Suna Hanım Cem'in durumu hakkında doktorlardan bilgi aldıktan sonra hem çalışma hayatını sürdürmeye devam ettiğini hem de evde bütün boş vakitlerini oğlu ile geçirmeye çalıştığını ifade etmiştir (Günlük 16, 09.04.07, s.23). Bu süreçte neler yaşadığını yarı yapılandırılmış bir görüşmede "… İşten gelir gelmez olabildiğince Cem ile vakit geçirmeye çalışıyorum. Zaten birlikte geçirdiğimiz süre az. Ben de verimli şekilde bu süreyi geçirmeye çalışıyorum…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.43).

Suna Hanım çalışan bir bayan olduğu için Cem'in eğitiminde kreşlerden yaralandığını ama bu konuda ilk zamanlarda zorluklar yaşadığını belirtmiştir (Günlük 23, 24.04.07, s.32). Bu konuda yaşadığı sıkıntıları "...Bizim en büyük sorunlarımızdan biri ev ortamının dışında da eğitim almasıydı. Ama bu konuda İzmit biraz yetersiz zaten çok fazla seçeneğimiz olmadı. Ben çok araştırdım. En son bir kreş buldum. Ama bakıyorum kreşler bu konuda yetersiz daha çok vakit geçirsin gözüyle bakıyorlar. Benim gibi yani benim oğlum gibi çocuklara nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Ama kreş öğretmenimiz istekli. Cem yüzünden kreşte de değişimler oldu. Şimdi içim daha rahat..." şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.55). Suna Hanım Cem'i kreşe göndermenin yanında kendisine de görev düştüğünü ve Cem'i olabildiğinde günlük yaşamın içine soktuğunu yoğun bir iş temposunda çalışsa da mutlaka Cem'e vakit ayırdığını belirtmiş (Günlük 21, 20.04.07, s.29) ve yaptıklarını yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…Cem'i her şeye dahil etmeye çalışıyorum. Vaktimin çoğunu oğlumla geçirmek istiyorum. Ne yapacağım ile ilgili kitaplar okuyorum. Uzmanlarla görüşüp bilgi alıyorum…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.47). Suna hanım bu dönemde yaşadığı bir sıkıntılardan birini " … Cem benimle çalışmak istemiyordu. Ben de masada benimle ders yapmasını istiyordum. Bir süre bu sorun devam etti. Daha sonra ben bu

şekilde değil de oyun oynayarak da ders çalışabileceğimizi anladım. Ben onun annesiyim. Öğretmeni değilim. Burası da onun evi. Yaşı çok küçük ve oyun zamanı her şeyi oynayarak öğrenebilir. Böylelikle ilerleyebildik…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.54).

Suna Hanım Cem ile birlikte sorunların üstesinden gelirken kendinde ve Cem'de de pek çok değişikliklerin olduğunu belirtmiş (Günlük 23, 24.04.07, s.32). Suna Hanım bu değişikleriz "...Sabrım çok arttı. Eskiden her şey çabuk olsun bitsin isterdim. Beklemeyi öğrendim. Sabırlı olmayı öğrendim. Davranışlarımı kontrol etmeyi öğrendim. Artık evin temizliği, yemek pek umurumda değil en önemli şey oğlum bende onunla ilgilenmeye başladığımızdan beri iletişimi arttı. Bizde de hata varmış. Bu süreçte ben kendimi de çok inceledim. Yanlışları gördüm. Ben Cem'in hiçbir şeyler yapması için izin vermemişim. Şimdi görüyorum. Eskiden zorla yaptırdığımız birçok şeyi artık Cem kendi yapıyor. Bu da Cem'i ve beni çok rahattı. İçim artık daha rahat ileriye daha umutla bakıyorum, azmimi hiç kaybetmiyorum. Sürekli araştırma halindeyim." şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.56).

3.3.2. Çocuk: Cem

Cem 2004 yılında İzmit de doğmuş. Şu anda 3 yaşında olan Cem; beyaz tenli, siyah saçlı, kahverengi gözlü, yaşına göre uzun boylu, tombul yanaklı bir erkek çocuktur. Cem genellikle eşofman ve spor ayakkabı giyerek dolaşmaktadır. Suna Hanım Cem ile ilgili yapılandırılmamış görüşmeler sırasında Cem'in yaklaşık bir sene öncesine kadar çok sakin bir çocuk, kendi kendine oynadığını, bir topluma girdiğinde çekingen ve ilgisiz davrandığını ifade etmiştir. Ama bir senenin sonunda Cem'de özellikle davranışlar olarak çok büyük değişiklikler olduğunu söylemiştir. Cem'in daha önce çevresine karşı çok duyarsız olduğu fakat şimdi çocuklarla aynı ortamda yer alarak yardımlarla da olsa oyun oynadığını aynı zamanda fiziksel aktiviteleri yapmakta zorlanırken şimdi oyun parkında bağımsız oynadığı belirtmiştir (Günlük 12, 13.04.07, s.18). Suna Hanım Cem de meydana gelen değişimler için "… Eskiden hareketli değildi. Şimdi hareketli bir çocuk oldu. Bu yüzden daha hareketli oyunları seviyor…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.17).

Suna hanım ile yapılandırılmamış görüşmeler sırasında Cem'in iki yaşında yaşındayken çevresi ile ilgilenmediğini, çocuklarla iletişim kurmadığını ve seslenildiğinde bakmadığını belirtmiştir. Suna Hanım bunun üzerine Cem'i doktora götürdüğünü ve doktorun onları İzmit Üniversite Hastanesi çocuk psikiyatri bölümüne yönlendirdiğini belirtmiştir. Hastanede yapılan tetkikler sonucu Cem'in otistik belirtiler gösterdiğini ifade etmiştir (Günlük 12, 13.04.07, s.18).

Cem'de Otizmin Belirlenmesi

Suna Hanım Cem'i erken yaşlarda itibaren gelişimi ile yakından ilgilenmiş ve farklılıkları çabuk fark etmiştir (Günlük 17, 11.04.07, s.25). Suna Hanım Cem'deki farklılıkları nasıl anladığını "... Cem çevresi ile anlamsız ilgileniyordu, bize bakmıyor ilgilenmiyor gibi görünüyordu. Sadece arabalarla ilgileniyordu. Ben o zaman erkek çocuğu arabalarla oynayacak tabi ki diyordum. Ama sonra anlamsızca sadece tekerlekleriyle oynadığını görünce doktora başvurdum..." şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.15). Suna Hanım Cem'in bu belirtileri göstermesinin ardından Cem'i çocuk hastalıkları uzmanı olan kendi doktoruna götürmüştür. Doktoru onları İzmit Üniversite Hastanesi çocuk psikiyatri ölümüne yönlendirmiştir. Hastanede yapılan tetkikler sonucunda Cem'in otistik belirtiler gösterdiği söylenmiştir. Suna Hanım bu süreçten sonra İstanbul da faklı özel hastanelere gitmiş (Günlük 12, 13.04.04, s.18). Özel bir hastanede çalışan doktorlardan birinin söylediklerini Suna Hanım "… Ben çok üzülüyordum. Doktor bana üzülmekle olmaz, onunla oynayın, konuşun, iletişim kurun, gözlerine bakın. Bu anladıklarımı hiçbir yerde bulamazsınız, hiçbir kitap yazmaz. Ama sizin için bunlar önemli dedi. Bende söylediklerini yapmaya çalıştım…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.12). Suna Hanım bu süreçte yaptıkları ile ilgili "… Bu süreçte çok araştırma yaptım. Yurt dışındaki uzmanlara mail attım. Onların gönderdikleri formları doldurdum. Bir sürü kitap okudum. Şimdi verdiğim emeğin sonuçlarını alıyorum…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.12).

Suna Hanım doktor ve eğitimcilerle görüştükten sonra ev de oğlunu hiç yalnız bırakmamaya bütün boş vaktini onunla birlikte geçirmeye başlamıştır (Günlük 18, 13.04.07, s.26). Suna Hanım evde neler yaptığını "....Her şeyi göstererek isimlerini soruyorum. Giysilerin, yiyeceklerin, evdeki eşyaların isimlerini söyletiyorum. Hava güzelse mutlaka açık alanlara gideriz. Çünkü bütün haftayı evde geçiriyor. Çocukların

olduğu yerlere gidiyoruz. Ben bazen akrabalarımızın çocuklarını alıyorum. Onlarla oynasın belki onlardan bir şeyler öğrenir diyorum. Ben daha çok hafta sonları evde olduğum için hafta sonları daha dolu geçiyor...” şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.40).

Suna Hanım özellikle Cem’in dil gelişimine çok fazla önem verdiğini ve bu konuda pek çok uzmanla görüşerek söylenenleri ev ortamında gerçekleştirmeye çalıştığını ifade etmektedir (Günlük 18, 13.04.07, s.26). Ev ortamında Cem’in dil gelişimi ile ilgili yaptıklarını “... Sözcük hazinesinin artması için zaten ben yeni sözcük öğretmek için hep bir nesne belirliyorum. Bu sayede o kelimeyi ilginç hale getirerek ona öğretiyorum. Bu şekilde bir sürü kelime öğretiyorum. Cem masa başında çalışmayı sevmiyor. Bende her şeyi oyunla öğretiyorum...” şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07, s.47).

Odak Çocukta Gözlenen Otizm Özellikleri

Odak çocukta gözlenen otizm bulguları sosyal gelişim, zeka gelişimi, davranışsal gelişim, motor gelişim ve dil gelişim özellikleri olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

Sosyal Gelişim Özellikleri: Suna Hanım ve Cem’in etkileşimleri ile ilgili gözlemler sırasında Cem’in göz kontağı kurmada problem yaşadığı fakat çevresinde olan olaylara karşı ilgisini çabuk kaybettiği gözlenmiştir (Günlük 20, 16.04.07, s.28). Cem’in çevresindeki çocukları gözleyerek taklit ettiği görülmüş ama oyuna tam anlamı ile katılması için bir yetişkinin rehberliğine gereksinim duyduğu gözlenmiştir (Günlük 22, 21.04.07, s.30). Anne ile etkileşimlerine bakıldığında ise anne ile oyun kurmada zorlanmadığı, bazen oyunu kendi başlattığı artı olarak anne ile fiziksel yakınlaşmada ve etkileşime girmekten kaçınmadığı gözlenmiştir (Günlük 22, 21.04.07, s.31).

Suna Hanım Cem’in sosyal gelişimi ile ilgili düşüncelerini “…Cem artık oyun oynamaktan zevk alıyor. Her oyuna katılıyor. İstekle oynuyor…” şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.15).

Zeka Gelişim Özellikleri: Cem ve Suna Hanım'ın etkileşimleri gözlenirken Cem'in renkleri ve şekilleri tanıdığı, 1'den 10'a kadar saydığı ve yardımla sayıların kaç olduğunu söylediği görülmüştür (Günlük 28, 08.05.07, s.45).

Suna Hanımın Cem'in zeka gelişimi ile ilgili düşüncelerini yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…Cem'in zekasına gelişiyor. Artık komiklik yaptığım zaman anlıyor. Doğru yerlerde gülüyor. Bence gülmesi çok önemli ne yaptığımı anlıyor ki gülüyor…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.17). Suna Hanım Cem'in hayal gücü ile ilgili değişiklikleri ise "… Artık hayali oyunlar oynayabiliyor. Sanki elinde araba varmış gibi davranıyor. Ben böyle oyunlara yöneltiyorum hayal gücü gelişsin diye…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.17).

Davranış Özellikleri: Yapılan gözlemler sırasında Cem'in bir etkinliği gerçekleştirdiği sırada ve ya oyun oynarken dikkatini etkinliğe yönlendirdiği fakat o sırada çevrede dikkatini daha fazla çeken bir şey olduğunda etkinliği bırakarak dikkatini çeken olayla veya nesneyle ilgilendiği gözlenmiştir (Günlük 26, 04.05.07, s.37). Cem'in gerçekleştirdiği etkinlik sırasında zaman zaman dolaştığı ve istemediği bir şey yaptırılmaya çalışıldığında tutarlı olmayan hafif bir itiraz sesi çıkardığı gözlenmiştir.(Günlük 27, 07.05.07, s.40)

Suna Hanım Cem'in davranış gelişimi ile ilgili düşüncelerin yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…Bu üç ay içinde çok değişti. Televizyonu ve arabaları kaldırınca ilgisi çok arttı. Göz kontağı çok arttı…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07. s.42).

Motor Gelişim Özellikleri: Suna Hanım ve Cem'in etkileşimleri gözlenirken Cem'in bahçe ve park etkinlikleri sırasında parktaki kaydırak, tırmanma şeridi gibi oyuncakları bağımsız kullandığı, yardımla bisiklete bindiği gözlenmiştir (Günlük 22, 21.04.07, s.31). Bunun yanında evde sık sık boyama etkinlikleri yapıldığı, bağımsız olarak kaşık çatal kullanarak yemek yediği, annesi ile oyun oynadığı sırada, koşma, zıplama, takla atma, merdiven çıkma gibi hareketleri kolaylıkla gerçekleştirdiği de gözlenmiştir (Günlük 23, 24.04.07, s.32).

Suna Hanım Cem'in kas gelişimi ile ilgili düşüncelerini "… Cem'in el kasları zayıftı sıkma oyunu çok oynadık. Böylelikle el kasları gelişti. Eskiden bir şeyin kapağını açamazdı. Şimdi açıyor…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.10).

Dil Gelişim Özellikleri: Cem'in yapılan etkinlikler sırasında isteklerini tek ve iki sözcük içeren cümlelerle ifade ettiği (Günlük 18, 13.04.07, s.26) fakat konuşurken bazı sözcükleri telaffuz etmede ve ses tonunu ayarlamada zorlandığı dikkat çekmiştir Günlük 17, 11.04.07, s.25). Bunun yanında gelişimi Cem'in söylenen yönergelere anlayarak uyduğu da gözlenmiştir (Günlük 18, 13.04.07, s.26).

Suna Hanım Cem'in dil gelişimi ile ilgili düşüncelerini "…Kitaplardan bir sürü kelime öğreniyor. Tabi bunları günlük hayatta da kullanıyoruz. Birbirini destekliyor. Kitaplardan öğreniyor. Hayatta uygulamasını yapıyor…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.14). Suna Hanım Cem'in konuşmasındaki değişiklikleri "… Cem'in kelimeleri yaklaşık iki aydır daha düzenli. Düzenli derken yerinde ve anlamlı kullanması açısından diyorum. Eskiden her dediğimizi tekrar ediyordu. Ama artık tekrarların dışında kendiside kullanıyor…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#1, 13.03.07. s.53).

3.4. ARAŞTIRMANIN GEÇTİĞI YER

Araştırmanın geçtiği ev İzmit ilinin Köseköy ilçesinde yer almaktadır. Evin önünde ve yanında boş araziler, arkasında ise tek ve iki katlı evler bulunmaktadır. Ev iki buçuk katlı, bahçeli bir yapıdır. Evin çevresi siyah demir parmaklıklarla çevrili, evin dış cephesi yavruağzına boyalıdır. Aşağıda araştırmanın yapıldığı ev ve video teyp çekimlerinin yapıldığı evin bölümleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmektedir.

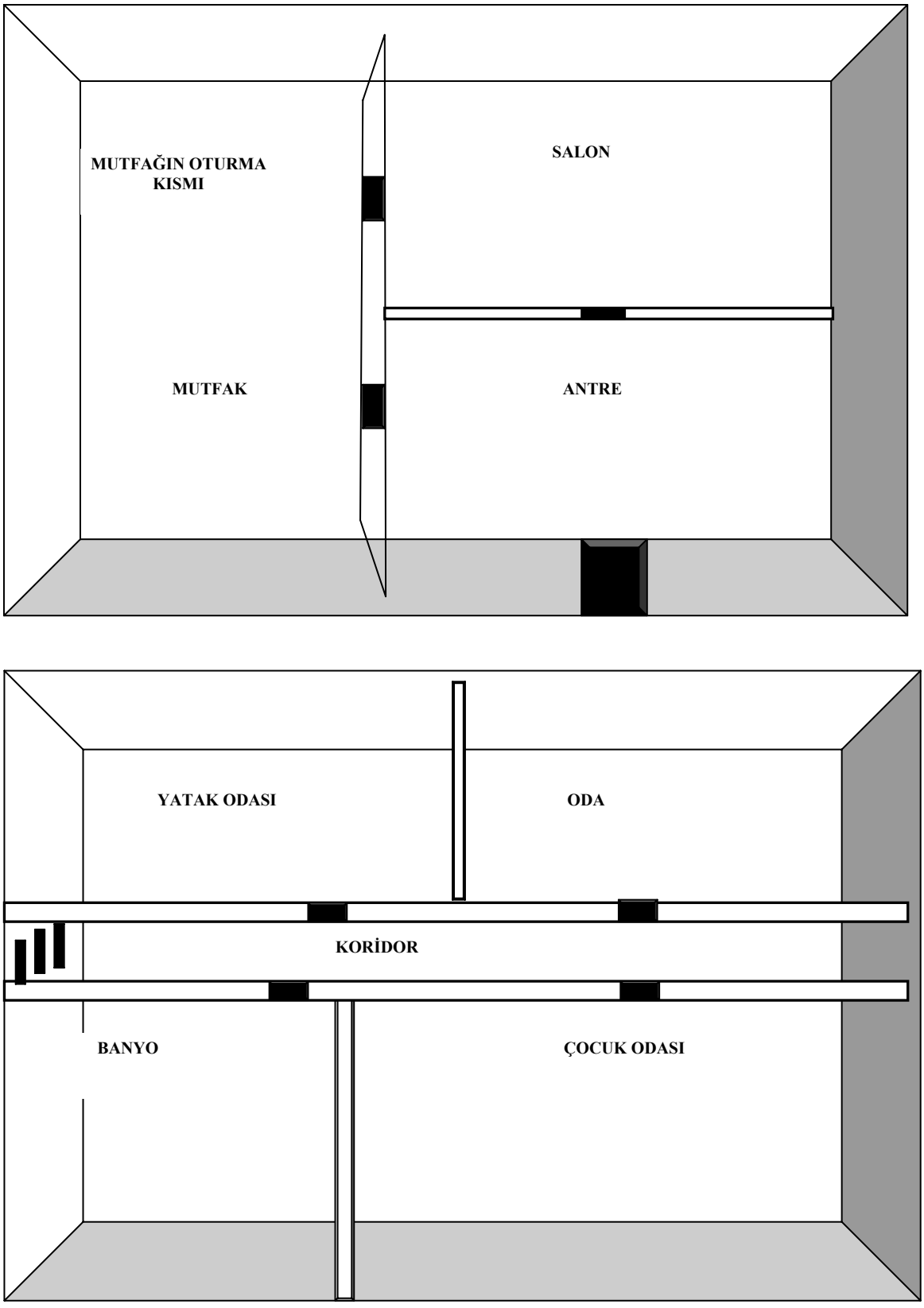
Fiziksel verinin ayrıntılı olarak verilişi, ayrıntılı olarak incelenen anne ve çocuğun içinde bulunduğu ortam hakkında genel bir bakış açısı geliştirmemize yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır (Bogdan ve Bikley, 1998).

3.4.1. Suna Hanımın Evi

Suna Hanımın dairesi ikinci katta merdiven bitiminde sağ tarafta kalmaktadır. Dairenin kapısı kahverengi ahşap yapıdadır. Dairenin kapısından girildiğinde girişte

dikdörtgen biçiminde bir antre bulunmaktadır. Dairenin giriş kapısının sol tarafında çatı katının merdivenleri ve tam ve karşısında ise salonun giriş kapısı vardır. Alt katta salon, mutfak ile birleşik oturma odası ve küçük tuvalet üst katta ise yatak odası, misafir odası, banyo ve Cem'in odası bulunmaktadır.

Aşağıda evin katlara göre yerleşim planı Şekil 1'de görülmektedir.



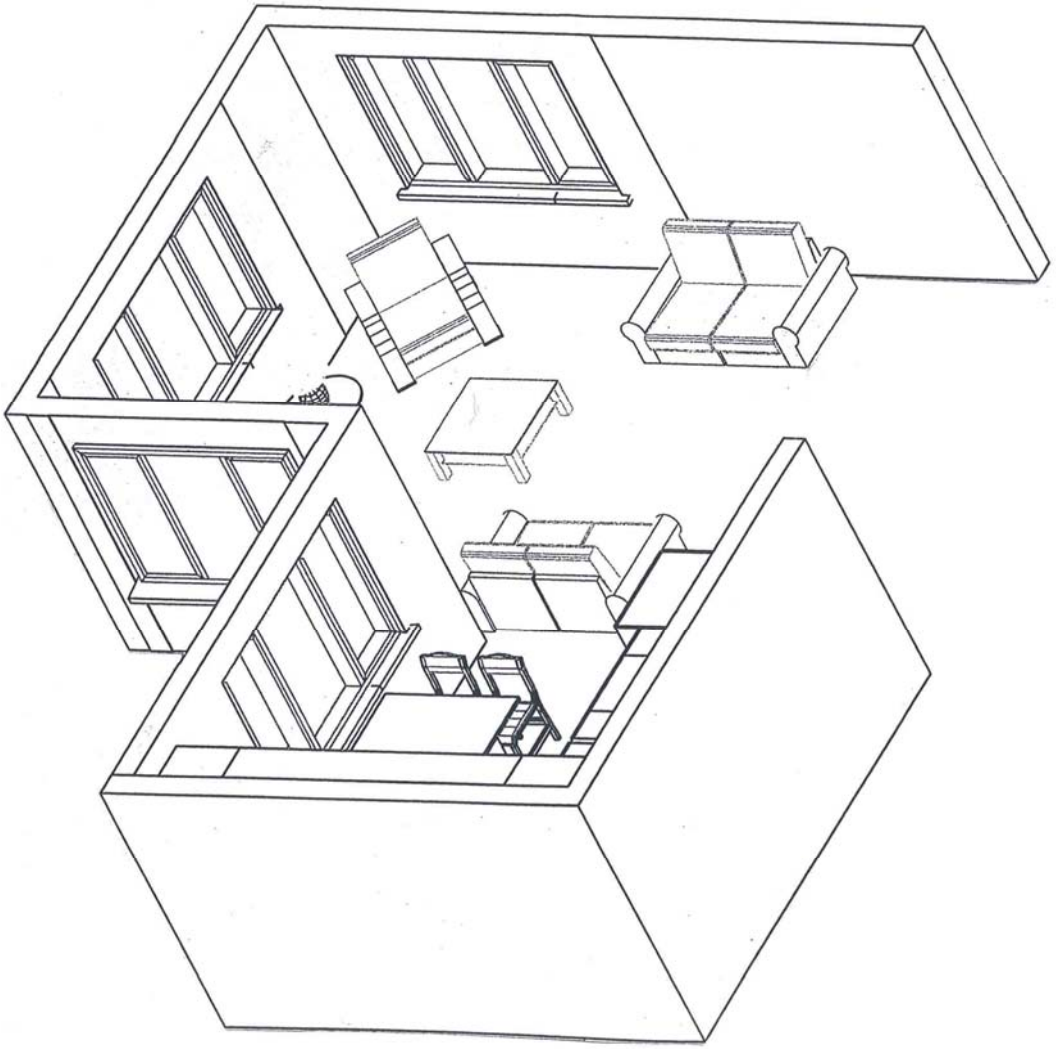
Şekil 1. Evin Katlara Göre Yerleşim Planı

Mutfağı Fiziksel Betimi:

Mutfak evin güneye bakan yönünde yer almaktadır. Mutfak kare biçiminde olup yemek yenen ve oturma kısmı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Mutfağın duvar rengi krem ve yer kaplamaları koyu renk, ahşap parkedir. Mutfak kapısı koyu kahverengidir. Kapıdan içeri girildiğinde mutfak kapısının sol yanında Vestel marka, iki kapalı, beyaz buzdolabı vardır. Buzdolabının yanındaki duvarın başından sonuna kadar devam eden tezgah yer almaktadır. Tezgah açık gri renktedir. Tezgahın ortasında gümüş renkli lavabo ve alt ve üst kısımlarında kahverengi, ahşap mutfak dolapları vardır. Tezgahın bitiminde davlumbaz, ocak ve ocağın altında Vestel marka, beyaz, otomatik bulaşık makinesi bulunmaktadır. Mutfak kapısından girildiğinde karşı duvarda pencereler, pencerenin önünde masa ve masanın karşılıklı iki tarafında ikişer tane sandalye yer almaktadır.

Mutfağın yemek yeme kısmında bulunan masanın bitiminde yaklaşık yarım metre, çıkıntı biçiminde ve ortasında pencere olan duvar vardır. Çıkıntı biçiminde olan duvardan sonra mutfağın oturma kısmı başlamaktadır. Çıkıntı şeklinde olan duvarın yanında ortasında pencere, sağ ve sol köşelerinde bir tane tek kişilik koltuk ve koltukların ortasında sehpa olan duvar yer almaktadır. Bu duvarın bitiminde ortasında pencere olan duvar ve pencerenin önünde ikili koltuk bulunmaktadır. İkili koltuğun karşısında aynı özelliklerde bir tane daha ikili koltuk vardır. Koltuğun yanında duvarın köşesinde televizyon ve televizyonun altında dolap bulunmaktadır.

Aşağıda mutfağın yerleşim planı Şekil 2'de görülmektedir.

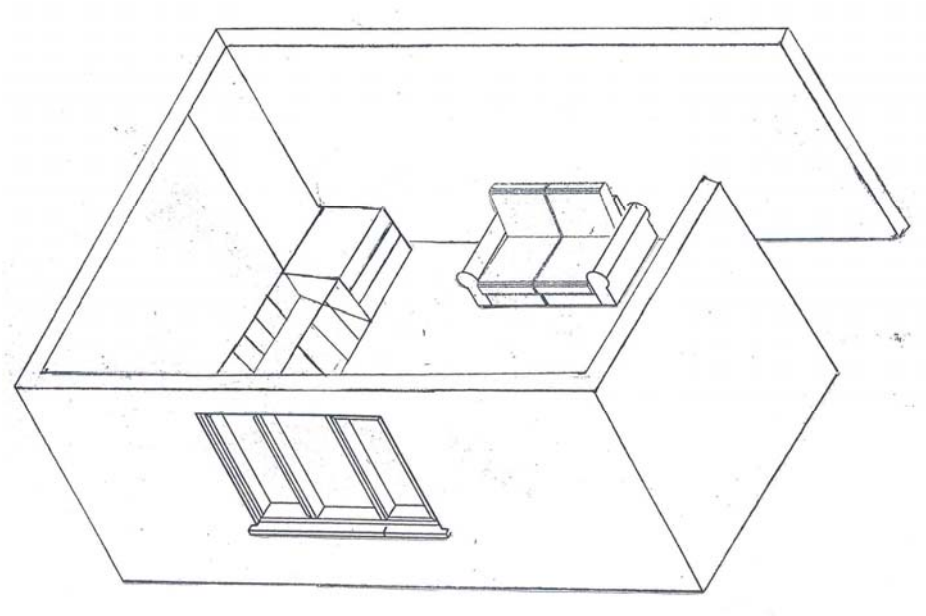


Şekil 2. Mutfağın yerleşim planı

Cem'in Odasının Fiziksel Betimlenmesi:

Cem'in odası evin ikinci katta bulunmaktadır. Cem'in odası kare şeklinde duvarlar krem renkli ve yer kaplamaları koyu renk, ahşap parkedir. Odanın kapısı kahverengidir ve kapıdan içeri girildiğinde sağ tarafta, duvarın önünde çekyat vardır. Çekyat krem üzerine mavi pötikareli bir kumaşla kaplıdır. Kapının karşı duvarında ise Cem'in yatağı bulunuyor. Cem'in yatağı kahverengi ahşaptır ve etrafında korkuluklar bulunmaktadır. Yatağın her iki tararında, yatağa monte edilmiş, dörder çekmece yer almaktadır. Kapını sol tarafında duvarda ise, pencereler ve pencerelerin önünde tül perde bulunmaktadır.

Aşağıda Cem'in odasının yerleşim planı Şekil 3'de görülmektedir.



Şekil 3. Cem'in odasının yerleşim planı

3.5. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacı, niteliksel veri toplamak için “katılımcı gözlemci” olarak araştırma ortamına girmiştir. Katılımcı gözlemcilik, etnografik çalışmalar da kullanılan bir araştırma yöntemidir. Katılımcı gözlemcilikte araştırmacı, dahil olduğu grup etkinliklerine katılır. Araştırmacı katıldığı grubun güvenini kazanır, gördüğü ve duydukları hakkında sistematik olarak kayıtlar tutar. Bu kayıtlar diğer verilerle tamamlanır. (Bogdan ve Biklen, 1998)

Niteliksel araştırma yöntemlerinde katılımcı gözlemci ortam yönlendirmesi verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini önemli ölçüde etkiler. Katılımcı gözlemci ortamda olan etkinlikler sırasında herhangi bir etkide bulunmadan olan olayları gözlemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Ev ortamına girildiği ilk gün anne çocuğuna araştırmacıyı tanıtırken “sizi kim olarak tanıtalım ablamı?, öğretmen mi?“ şeklinde araştırmacıya sormuştur. Araştırmacı annenin rahat ve doğal davranması için kendisine ve Cem’e hangi ifade uygun geliyorsa o ifadeyi kullanmasını belirtilmiş bunun üzerine anne “Cem bu Tuğba öğretmen” diyerek araştırmacıya dönmüş ve “eğitimci olarak çalıştığının için size öğretmen diyelim” demiş ve araştırmacıya öğretmen tanımını yapmıştır (Günlük 16, 09.04.07, s.23).

Evde gözlem yapıldığı ilk haftalarda araştırmacı anne ve çocuğun etkileşimlerini gözlemlerken, Cem de araştırmacıya bakmaya başlamıştır. Bunun üzerine anne “A orada kim varmış, Tuğba öğretmen bize bakıyor” şeklinde ifade kullanması araştırmacının “öğretmen” kimliğini almasını bir kez daha belirlemiştir (Günlük 19, 14.04.07, s.27). Annenin araştırmacıya gözlem süresince “öğretmen” kimliği verdiği gözlenmiştir. Öğretmen kimliği bilgi veren, öğreten kişiye verilen bir kimliktir. Araştırmacı, araştırma ortamında ne çocuğa ne de anneye herhangi bir öğretim yapmamıştır. Annenin araştırmacıya bu kimliği vermesi, araştırmacının halihazırda bir kurumda öğretmen olarak çalışıyor olmasından verildiği düşünülmektedir.

3.6. ARAŞTIRMANIN VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan yazılı izin formunda belirtildiği şekilde yürütülmüştür. Yazılı izin formunun bir örneği Ek 1' de görülmektedir.

Araştırmaya başlamadan önce ziyaretlerin yapılacağı günler ve bunların süreleri belirlenmiştir. Araştırma başladıktan sonra araştırmacıdan ve aileden kaynaklanan nedenlerden ötürü gözlem yapılacak gün ve saatlerde değişiklikler yapılması gerekmiştir. Araştırmacı verilerin dökümünü sağlamak açısından gözlemlere ara vermek zorunda kalırken anne de çalışma programındaki değişiklikler ve ani gelişen olaylar nedeni ile gözlemlere ara vermiştir.

Araştırmacının ortamda bulunacağı gün ve saati birkaç gün öncesinden anne ile birlikte belirlenmiştir. Herhangi bir sebepten dolayı gözlem günü ve saatinde değişiklik olması durumunda en geç bir gün öncesinden anne bilgilendirilmiştir. Aynı biçimde en geç 1 gün önceden telefon ile arayarak bilgi verilmiştir. Buna göre araştırmacının uyguladığı çalışma programı Tablo 3.1 de görülmektedir.

Tablo 3.1.

Çalışma Programı

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
14.03.09	19.00-20.30	90’	Araştırmaya katılan anne ile görüşme yapılması
09.04.07 Pazartesi	18.00-18.20		Seçilen anneden izin alma, araştırma ile ilgili süreci açıklama
	18.20-18.40	20’	Evin dış cephesi ve bahçe ile ilgili fiziksel veri toplama
	18.40-19.00	10’	Evin apartman girişi ile ilgili fiziksel veri toplama
	19.00-19.20	20’	Evin giriş kısmı ile ilgili veri toplama
	19.20-20.00	40’	Evin mutfağı ile ilgili fiziksel veri toplama
10.04.07 Salı	17.30-17.40	15’	Evin dış cephesi ile ilgili fiziksel veri toplama
	17.45-18.00	15’	Evin bahçesi ile ilgili veri toplama
	18.00-18.15	15’	Evin mutfağı ile ilgili fiziksel veri toplama
	18.15-19.00	45’	Evin oturma odası ile ilgili fiziksel veri toplama
	19.00-19.10	10’	Evin ikinci katına çıkan merdivenler ile ilgili fiziksel veri toplama
	19.10-19.25	15’	Evin II.katı ilgili fiziksel veri toplama
	19.25-20.00	35’	Cem’in odası ile ilgili fiziksel veri toplama
11.04.07 Çarşamba	19.15-19.20	10’	Cem ve annesinin fiziksel görünüşlerinin betimlenmesi
	19.20-19.30	10’	Sulu boya ile resim yapılması
	19.30-19.40	10’	Araba taklidi oyunu
	20.05-20.25	15’	Cem’in meyve yemesi sırasında annenin etkileşim kurması
	20.25-20.35	15’	Bulaşıkların yıkanması
13.04.07 Cuma	18.20-18.25	5’	Cem ve annesinin fiziksel betimlenmesi
	18.25-19.05	40’	Patatesli yumurta yapması
	19.05-19.15	10’	Bulaşıkların bulaşık makinesine yerleştirilmesi

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
14.04.07 Cumartesi	10.30-10.40	10’	Cem ve annesinin fiziksel betimlenmesi
	10.40-10.55	15’	Boks oyunu
	11.15-11.35	20’	Legolarla oyun
	11.45-12.00	15’	Cem’in elma yerken annesi ile etkileşime girmesi
	12.00-12.10	10’	Sulu boya ile resim yapılması
16.04.07 Pazartesi	18.30-18.40	10’	Cem ve annesinin fiziksel betimlenmesi
	18.35-19.00	15’	Cem’in odasının toplaması
	19.00-19.20	20’	Kitap okunması
	19.20-19.40	20’	Minder oyunları oynanması
	19.40-20.00	20’	Tünel oyunu
20.04.07 Cuma	18.30-18.40	10’	Cem ve annesinin fiziksel betimlemesi
	18.40-19.00	20’	Hamur oyunu
	19.30-19.40	10’	Araba ve civcivlerle oyun
	19.45-20.00	15’	Cem’in elbiselerini giymesi
21.04.07 Cumartesi	10.00-10.05	5’	Cem ve annesinin fiziksel betimlenmesi
	10.05-11.00	55’	Çocuk parkında oyun oynaması
	11.00-12.00	60’	Özdilek alış-veriş merkezine gitmesi
24.04.07 Salı	18.00-18.10	10’	Cem ve annesinin fiziksel betimlemesi
	18.10-18.20	20’	Uçurtma uçurulması
	18.30-19.00	30’	Bahçedeki çiçekleri sulaması
	19.00-19.30	30’	Toprak ile oyun oynanması
	19.30-20.00	30’	Cem’in bisiklete binmesi
30.04.07 Pazartesi	19.45-20.15	30’	Giysilerin gruplanarak yerleştirilmesi
02.05.07 Çarşamba	19.40-20.15	35’	Resimli kartlarla isimlendirme ve olay anlatma etkinliği
04.05.07 Cuma	20.00-20.25	25’	Oyuncak arabalarla oynanması
07.05.07 Pazartesi	19.45-20.25	40’	Sulu boya ile baskı yapma

Tarih	Zaman	Süre	İçerik
08.05.07 Salı	20.05-20.25	20’	Resimli kitap okuyarak resimlerin incelenmesi.
12.05.07 Cumartesi	10.00-10.45	45’	Kahvaltı etme
	10.45-12.05	20’	Hamur oyunu
12.05.07 Cumartesi	12.20-12.35	15’	Kukla oyunu
14.05.07 Pazartesi	18.40-18.55	15’	Leoparlarla oyun
	18.55-19.15	20’	Kitap okuma
	19.15-19.25	10’	Resimli kartlar
	19.30-19.45	15’	Meyve yeme
15.05.07 Salı	19.00-19.15	15’	Kuklalarla oyun
	19.15-19.30	15’	Sulu boya ile resim yapma
	19.30-19.40	10’	Çivilerle oyun
29.05.07 Salı	18.15-18.25	10’	Merdivenleri hayvan taklidi yaparak inme
	18.25-18.35	10’	Güreş oyunu
	18.35-18.40	5’	Zıplama
30.05.07 Çarşamba	18.15-18.25	10’	Antibiyotik kutularıyla ile oynama
	18.30-18.40	10’	Topla oyun oynama
01.06.07 Cuma	18.10.18.17	7’	Yerde yatarak bisiklet çevirme
	18.25-18.35	10’	Boks oyunu
	19.05-19.20	15’	Su kovasında gemi, araba, bebek yüzdürme
02.06.07 Cumartesi	11.12-11.20	8’	Sulu boya ile resim yapma
	11.45-12.00	15’	Hamur oynama
	12.15.12.20	5’	Bahçede kovalamaca oyunu
	12.25.12.35	10’	Bahçede oyuncak arabaya binme
Toplam		1300’	

Araştırmacı, araştırmanın başlangıcından itibaren çeşitli veri toplama teknikleri kullanmıştır. Bunlar günlükler, saha notları, ayrıntılı gözlemler, fiziksel veriler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve seçilmiş etkileşimlerin video kayıtlarından oluşmaktadır. Toplanan veri türü, tarihi, süresi ve sayfa sayısı Tablo 3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.2.
Verilerin dökümü

Tür	Tarih	Süre	Sayfa Sayısı
Günlük	09.04.07/02.06.07	560’	65
Saha Notları	09.04.07/02.06.07	315’	112
Toplam		875’	187
Ayrıntılı Gözlemler	11.04.07	45’	10
	13.04.07	55’	13
	14.04.07	70’	15
	16.04.07	85’	18
	20.04.07	55’	10
	21.04.07	120’	15
	24.04.07	120’	15
	30.04.07	30’	11
	02.05.07	35’	11
	04.05.07	25’	10
	07.05.07	40’	12
	08.05.07	20’	8
	12.05.07	80’	13
	14.05.07	60’	11
	15.05.07	40’	10
	29.05.07	25’	9
	30.05.07	20’	9
	01.06.07	32’	10
	02.06.07	38’	10
Toplam	20	1300’	192
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler			
Grş F#1	26.01.07	20’	12
Grş Ç#1	26.01.07	60’	16
Grş Z#1	24.02.07	80’	26
Grş D#1	24.02.07	60’	23
Grş E#1	11.03.07	50’	25
Grş İ #1	12.03.07	85’	29
Grş S#1	13.03.07	90’	26
Grş M#1	14.03.07	60’	20
Grş H#1	17.03.07	60’	23
Grş S#2	28.05.07	35’	17
Grş S#3	23.06.06	30’	14
Toplam	11	630’	231
Fiziksel Veri	09.04.07	60’	30
	10.04.07	90’	34
Toplam	2	150’	64
Video Kayıt	09.06.07	30’10’’	50
Genel Toplam	48	2985’10’’	724

Araştırma süreci boyuca farklı anneler ile dokuz ve araştırmaya katılan anne ile üç görüşme olmak üzere toplam on bir yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler altı yüz otuz dakika sürmüş ve iki yüz otuz bir sayfa veri dökümü yapılmıştır. Araştırma sürecinde sekiz hafta gözlem yapılmıştır. Bu süre içinde annenin evine iki defa fiziksel veri toplamak için yirmi defada sosyal gözlem yapılmak için gidilmiştir. Fiziksel gözlemler yüz elli dakika sürmüş ve altmış dört sayfa veri dökümü yapılmıştır. Sosyal gözlemler ise, bin üç yüz dakika sürmüş ve yüz doksan iki sayfa veri dökümü yapılmıştır. Gözlemlerin yağıldığı süre içinde beş yüz altmış dakika ve yüz sayfa günlük ile üç yüz on beş dakika ve yüz on iki sayfa saha notu tutulmuştur. Gözlemler sonucunda otuz dakika on saniye boyunca video teyp kaydı yapılmış ve verilerin dökümü için yirmi sayfa kullanılmıştır.

3.6.1. Saha Notları

Saha notları, tüm diğer verileri de kapsayan bir terim olarak kullanılır; niteliksel araştırmada veri toplanırken ve veriler hakkında görüş bildirirken araştırmacının gördükleri, duydukları, deneyimleri ve düşündüklerinin yazılı ifadesidir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Bu araştırmada araştırmacı, ev ortamında ayrıntılı gözlem yaptığı ve yapmadığı zamanlarda o anda oluşan olayları, çevresinde olanlar hakkındaki düşüncelerini, duyduklarını hatırlatacak kısa notlar almıştır. Gözlem süreci bitip araştırma ortamında ayrılmasından hemen sonra ise o gün içinde sahada yaşananlar ayrıntılı olarak yazmıştır. Saha notları her gözlemden sonra bilgilerin taze kalması için günlük olarak tutulmuştur. Saha notları ortamda toplanmış her türlü bilginin yer aldığı zengin bir veri ortamı olmasının yanı sıra araştırmacıya bir sonraki gözlem ve görüşme sırasında oluşturulacak soruların belirlenmesi yönünde de önemli bir rol oynamıştır.

3.6.2. Ayrıntılı Gözlem

Sahada neler oluyorsa ayrıntılı olarak yazılan objektif verilere ayrıntılı gözlem denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Ev içinde gözlem yapılmaya başlandığı ilk günden itibaren ayrıntılı gözlem notları tutulamaya başlanmıştır. Bu notlar gözlem

bitiminde gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapılarak belli bir formata sokulmuştur. Bu format incelenerek anne-çocuk etkileşimleri yakalanmaya çalışılmıştır.

3.6.3. Fiziksel Veri

Fiziksel ortam ayrıntılı olarak betimlemesine fiziksel veri denir. Fiziksel veriler, sosyal statüler hakkında ipucular sağlar. Araştırmacının fikir, soru ve hipotezler geliştirmesine yarar. Fiziksel ortamın ayrıntılı olarak verilişi, çocuğun içinde bulunduğu, yaşadığı ortam hakkında genel bir bakış açısı geliştirmememize yarar. Fiziksel ortamı betimlemesi plan, kroki, fotoğraf v.b. dokümanlarla ve araştırmacının ayrıntılı kayıtlarıyla gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Araştırma süresince gözlem yapılan ev ortamı, anne ve Cem ile ilgili birçok fiziksel veri evin her bölümü ile ilgili oda oda ayrıntılı fiziksel veri toplanmıştır.

3.6.4.Görüşmeler

Görüşme, amaçlı sohbet olarak tanımlanabilir (Uzuner, 1996). Niteliksel araştırma yöntemlerinde veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği iki şekilde yapılabilmektedir. Bunlar, yapılandırılmış görüşmeler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Aşağıda her bir görüşme türü tanımlanarak, bu araştırmada kullanılma şekli açıklanmıştır.

Yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu görüşmelerdir; görüşülen kişi, ilgisi olan alanla ilgili konuşmaya cesaretlendirilir, onun yönlendirmesiyle görüşme ve araştırmanın yönü şekil alır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırma kapsamında yapılan yapılandırılmamış görüşmeler için özel bir zaman ayrılmamıştır. Araştırma ortamında bulunan anne ve ya diğer kişilerle yapılan sohbetler yapılandırılmamış görüşmeler olarak tanımlanmıştır. Ev ortamının günlük yaşam akışı sırasında yapılan görüşmeler sırasında araştırma bakımından önem taşıyan bilgiler hatırlatıcı kısa notlara kaydedilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiş olan bilgiler saha notları arasına yerleştirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, belli bir konuda açık uçlu soruların yöneltildiği görüşmelerdir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu araştırma kapsamında anne ile uygun gün ve saat önceden belirlenerek yarı-yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Bunlardan ilki, annenin belirlenmesi aşamasında yapılan görüşmedir. Bu görüşmeler annenin izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmelerin dökümü alınmıştır. Görüşmelerin, yapıldığı zaman, yer, katılanlar ve bağlam ile ilgili bilgilerin yer aldığı görüşme döküm formlarına kaydedilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, görüşme kayıtlarının döküm işlemine mümkün olduğu kadar kısa sürede yapılmasına özen gösterilmiştir.

3.6.5. Oyun Etkinliklerine Odaklaşma Aşamaları

Oyun etkinliklerine odaklaşma süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Aşağıda bu aşamalar hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci Aşama

09.04.07 ve 10.04.07 tarihleri arasında araştırmacı ev ortamında anne ve çocuğu ile ilgili fiziksel gözlemler ve sosyal gözlemler yapmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan fiziksel ve sosyal gözlemlerin amacı hem anne-çocuğu tanımak hem de anne-çocuğun araştırmacının ortamda bulunmasına alışma sürecini sağlamaktır. Araştırmacı evin ortamına alışma sürecinde aynı zamanda gözlem ve görüşmeler yaparak anne-çocuğun arasındaki etkileşimleri de gözlemlemiştir.

İkinci Aşama

11.04.07 ile 30. 05.07 tarihleri arasında yedi haftalık süre içerisinde ayrıntılı gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerin sırasında ev ortamında yapılan etkinlikler gözlenmiştir. Gözlenen etkinlik türlerinin belirlenmesi amacıyla tür, sayı ve yüzde olarak gösterilmek için tablo oluşturulmuştur. Yapılan tablo incelenerek en sık yapılan etkinlikler belirlenmiştir. Belirlenen etkinliklerin daha sonra kendi içindede türleri ve frekans dağılımları incelenmiştir. Böylece araştırmada odaklanacak etkinlik türleri belirlenmiş olmaktadır. Video teyp kayıtlarından önce bu durum anneye açıklanmış ve annenin görüşleri dikkate alınarak etkinliğin hangisi olacağına karar verilerek video teyp kaydı alınmıştır.

Tablo 3.3' de yedi haftalık süre içerisinde yapılan etkinlik türleri, bunların sayı ve yüzde dağılımları görülmektedir.

Tablo 3.3.
Anne ve Çocuk Arasında Gerçekleşen Etkinlik Türlerinin Sayın ve Yüzde Dağılımı

Etkinlik Türü	**Sayı**	**Yüzde**
El İşi Etkinlikleri	7	14.5
Rutin Etkinlikler	10	20.8
Hayali Oyunlar	9	18.7
Gezi Etkinlikleri	2	4.1
Araç Kullanılarak Oynan Oyunlar	6	12.5
Araçta Oynanan Oyunlar	1	2.0
Açık Hava Oyunları	6	12.8
Hikaye Etkinlikleri	7	14.5
Toplam	48	100

Yukarıda bulunan Tablo 3.3. incelendiğinde etkinliklerin birbiri arasında yüzde olarak belirgin bir fark görülmemiştir. Gözlenen oyun etkinliklerinden "gezi etkinlileri" ve "açık hava oyunları" evin dışında gerçekleşen oyunlardır. Bu oyunlar dış çevrede uyaranın çok fazla olması ve bu nedenle annenin Cem ile etkileşim kurmasının zorlaşması nedeniyle tercih edilmemiştir. Evin içinde gerçekleşen etkinlikler ise, el işi etkinlikleri, rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanılarak oynan oyunlar, araçta oynan oyunlar ve hikaye etkinlikleri olarak sayılabilir. Bu etkinliklerden el işi etkinlikleri ve araçta oynan oyunlar çocuğun dil gelişiminden daha çok fiziksel gelişimi ile ilgili etkinlikler olması nedeniyle tercih edilmemiştir. Evin içinde gerçekleşen ve dil gelişimini destekleyen etkinlikler olarak rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanılarak oynan oyunlar ve hikaye etkinlikleri belirlenmiştir. Rutin etkinlikler ve hayali oyunlar anne çocuk etkileşiminde en sık uygulanan etkinlik olması nedeniyle öne çıkmıştır. Hangi etkinliklerin odak etkinlik olacağının belirlenmesi sürecinde anne ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Anne çocuğu ile gerçekleştirdiği etkilikler sırasında Cem'in iletişim becerilerin gelişiminde özellikle hikaye etkinliklerinin ve araç kullanarak oynan oyunların etkisinin fazla olduğunu ifade etmiştir (Günlük 31, 14.05.07, s.53). Yarı yapılandırılmış bir görüşmede "… aslında yaptığım bütün oyunların amacı konuşması

ama şimdi özellikle düşününce konuşma ile ilgili olanlar kitaplar yada resimli kartlar diye düşünüyorum. Çünkü onlarda sadece dil ile ilgili çalışıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.9). Araç kullanarak oynan oyunların Cem'in dil gelişimine etkisini ise yarı yapılandırılmış bir görüşmede "… bazı oyunlar var. Legolar mesela ilk başta oynamayı öğrenmesini istemiştim ama konuşması içinde uğraştım. Sonra bu etkinlikler konuşması içinde çok etkili oldu…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S#2, 28.05.07, s.9). Yapılan araştırmanın temel amacının dil gelişimi ile ilgili olması nedeniyle etkinlikler kendi içinde incelenmiş ve annenin de görüşleri de dikkati alınarak en sık uygulanan etkinlik olan rutin etkinlikler ve hayali oyunlar ile Cem'in dil becerilerinin gelişiminde etkili olan araç kullanılarak oynana oyunlar ve hikaye etkinlikleri odak etkinlikler olarak belirlenmiştir. Bundan sonraki aşama için belirlenen etkinliklerin kendi içinde türleri ve frekans dağılımları incelenmiştir. Aşağıda Tablo 3. 4' de ise bu etkinliklerin her birinin sayı ve yüzdesi görülmektedir.

Tablo 3.4.

Rutin etkinlikler, Hayali Oyunlar, Araç Kullanılarak Oynanan Oyunlar ve Hikaye Etkinliklerinin Sayı ve Yüzdeleri

Etkinlik Türü	Sayı	Yüzde
Rutin Etkinlikler		
Meyve Yeme	3	30
Yemek Yapma	1	10
Giysilerini Giyme	1	10
Giysileri Toplama ve Yerleştirme	1	10
Kahvaltı Etme	1	10
Bulaşıkları Yıkama	1	10
Bulaşıkları Makineye Yerleştirme	1	10
Oda Toplama	1	10
Toplam	10	100
Hayali Oyunlar		
Araba Taklidi	1	14.2
Boks Oyunu	2	28.5
Tünel Oyunu	1	14.2
Merdivenlerden Hayvan Taklidi Yaparak İnme	1	14.2
Güreş Oyunu	1	14.2
Taklit Yaparak Zıplama	1	14.2
Yerde Yatarak Bisiklet Çevirme	1	14.2
Su Kovasında Gemi, Araba Yüzdürme	1	14.2
Toplam	7	100
Araç Kullanılarak Oynanan Oyunlar		
Legolarla Oynama	2	33.3
Arabalarla Oynama	2	33.3
Antibiyotik Kutusu İle Oynama	1	16.6
Topla Oyun	1	16.6
Toplam	6	100
Hikaye Etkinlikleri		
Kitap Okuma	3	42.8
Resimli Kartlara Bakma	2	28.5
Kukla Oyunları	2	28.5
Toplam	7	100

Tablo 3.4. incelendiğinde rutin etkinlikler başlığı altında meyve yeme, yemek yapma, giysilerini toplama ve yerleştirme, kahvaltı etme, bulaşıkları yıkama, bulaşıkları makineye yerleştirme ve oda toplama gibi etkinliklerin yer aldığı, hayali oyunlar başlığı altında araba taklidi, boks oyunu, tünel oyunu, merdivenlerden hayvan taklidi yaparak

inme, güreş oyunu, taklit yaparak zıplama, yerde yatarak bisiklet çevirme, su kovasında gemi, araba yüzdürme gibi etkinliklerin yer aldığı, araç kullanılarak oynan oyunlar başlığı altında legolarla oynama, arabalarla oynama, antibiyotik kutusu ile oynama, topla oyun olduğu ve hikaye etkinlikleri başlığı altında ise kitap okuma, resimli kartlara bakma ve kukla oyunlarının yer aldığı görülmektedir.

Rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanılarak oynan oyunlar ve hikaye etkinlikleri incelendiğinde yüzde olarak kendi aralarında da belirgin olarak öne çıkan bir etkinlik tanımlanmamıştır. Bu nedenle anne çocuk etkileşiminin yoğun olduğu, yapılan görüşmelerle de belirlenmiş olan rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanarak oynanan oyunlar ve hikaye etkinliklerinden birer örneğin seçilerek temsil edilmesine karar verilmiştir.

Üçüncü aşama

Yapılan etkinlikler arasından odak çalışma olarak belirlenen "rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanılarak oynanan oyunlar ve hikaye etkinlikleri" gibi etkinliklerin etkileşimi arttırma ve çocuğa dili kullanabilme fırsatları sağlama açısından literatürdeki bilgiler ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Literatürde kahvaltı yapma, banyo yapma, giyinme, vb. gibi her gün yapılan iş ve tekrar edilen davranışlar rutin etkinlikler (Uzuner, 2001) resimli kartlarla, kuklalarla ve resimli kitaplarla yapılan etkinlikler de hikaye etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Girgin, 2003). Hayali oyunlar ise, çocuğun kullandıkları materyallere ve hareketlere oyun içinde farklı roller vererek oynadıkları oyunlardır (Susman, 1999). Bu tanımlanan etkinlikler annenin çocuğu ile sık sık konuşabilmesine, sorular sormasına, her gün aynı şekilde yapılarak dilin tekrarlar içinde kullanılmasına, yönergeler verebilmesine, yaşayarak öğrenmesine, çocukların dilini geliştirmek, genişletmek ve işlevlerini uygun olarak kullanmasına fırsatlar sağlamaktır (Susman, 1999; Uzuner, 2001; Girgin, 2003). Annenin çocuğu ile oynadığı oyunlar sırasında bu etkinlik sürecini yaratığı görülmüştür. Annenin çocuğuna yaşattığı bu etkinlik süreci çocuktaki dil gelişimini sağladığı görülmüştür.

Rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanılarak oynanan oyunlar ve hikaye etkinliklerinden birer örnek ile ilgili video çekim yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılan video çekimleri incelendiğinde annenin bu belirlenen etkinliklerin yanı sıra geçiş etkinliklerine yer verdiği görülmüştür. Kahvaltı yapma, zıplama, tünel oyunu, resimli kartlara bakma, bomba oyunu ve resimli kitaplara bakma ana etkinlikler iken su tabancası ile oynama, yazı tahtasında resim yapma, sulu boya kabını inceleme, küçük yazı tahtasında resim yapma, penyedeki resme bakma, ateş etme oyunu ve kola içme geçiş etkinlikleri olduğu belirlenmiştir. Video çekimler sırasında yapılan etkinliklerin listesi Tablo 3.5'da yer almaktadır.

Tablo 3.5.

Video Çekimlerde Yer Alan etkinlikler ve Türleri

Etkinlik	**Kategori**	**İşlevi**
Kahvaltı Yapma	Rutin Etkinlikler	Ana Etkinlik
Su Tabancası İle Su Sıkma	Hayali Oyun	Geçiş Etkinliği
Yazı tahtasında Resim Yapma	Araç Kullanarak Oynanan Oyun	Geçiş Etkinliği
Sulu Boya Kabına Bakma	Araç Kullanarak Oynanan Oyun	Geçiş Etkinliği
Resimli Kitap Bakma	Hikaye Etkinliği	Ana Etkinlik
Küçük Yazı Tahtasında Resim yapma	Araç Kullanarak Oynanan Oyun	Geçiş Etkinliği
Zıplama	Araçta Oynan Oyunlar	Ana Etkinlik
Penyede Buluna Resme Bakma	Araç Kullanarak Oynanan Oyun	Geçiş Etkinliği
Tünel Oyunu	Hayali Oyun	Ana Etkinlik
Resimli Kartlara Bakma	Hikaye Etkinliği	Ana Etkinlik
Ateş Etme Oyunu	Hayali Oyun	Geçiş Etkinliği
Resimli Kitap Bakma	Hikaye Etkinliği	Ana Etkinlik
Bomba Oyunu	Araç Kullanılarak Oynanan Oyun	Ana Etkinlik
Resimli Kitap Bakma	Hikaye Etkinliği	Ana Etkinlik
Kola İçme	Rutin Etkinlik	Geçiş Etkinliği
Toplam 15		

Yapılan bu etkinlikler sırasında annenin nesne, kişi ve olayları çocuğun söylemesi için model olduğu, ona seçim hakkı vererek dili kullanmasına fırsatlar verdiği, sorular sorduğu, olaylar ile ilgili dil girdileri verdiği çocuğun söylediği sözcük ve cümleleri genişleterek geri bildirimlerde bulunduğu, konuşmak için fırsatlar yarattığı, çocuğun yanıt vermesi için süre tanıdığı vb. gibi stratejilere yer verdiği gözlenmiştir. Bu

etkinlikler, sırasında annenin uygulamış olduğu stratejilerin yanında oyunlar oynadıkları, etkileşim girdikleri ortamları uygun biçimde düzenlediği de gözlenmiştir.

3.6.6. Video Teyp Kayıtları

Öğretmen ile öğrenci etkileşimlerini incelemek için video teyp kaydı tutulması önerilmektedir. İşitme engelli çocuklar alanında çalışmakta olan iki araştırmacı Kretschmer ve Kretschmer (1978), çocukların yetişkinlerle olan etkileşimlerinin video teyp kayıtları yolu ile incelenmesinin yararlı olacağı ifade edilmektedir. Bu araştırmacıların işitme engelli çocuklarla yetişkinlerin etkileşimlerini incelemek için video kayıtlarının önemi hakkında ifade ettikleri gerekçelerin, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yetişkinlerin etkileşimlerinin incelenmesi için de önemli olduğu öngörülmektedir. Buna göre aşağıda etkileşim analizinde video kayıtlarının kullanılmasının önemi sıralanmaktadır.

1. Niteliksel araştırmalarda verilerin kapsamlılığı çok önemlidir. Video kayıtları insan beyninin kayıt ettikleri ile birleştirildiğinde ortamın kapsamlı olarak betimlenmesine olanak sağlar (Dobert, 1984).

2. Bir niteliksel araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliğini sağlamada verilerin toplandığı ortamdaki kişilerce toplanan verilerin nasıl anlamlandırıldığının belirlenmesi önemlidir. Video teyp kayıtlarının ortamdaki kişilerle birlikte izlenmesiyle araştırmacı kendi yorumuyla o kişinin yorumlarını karşılaştırma olanağı bulur (Mehan, 1978).

3. Video teyp kayıtlarının defalarca izlenebilmesi, araştırmacının ortamda gerçekleşen olayların kalıplarını keşfetmesine olanak sağlar (Mehan, 1978).

4. Annenin etkinlik sırasında gerek dikkati çabuk dağalan otistik çocuğun, dikkatini toplayabilmek ve etkinliğe geçebilmek için sözel olmayan jest ve mimiklerle de yer verdiği görülmüştür. Etkileşimin iki yönlü olduğu düşünülürse, annenin çocuğu ile etkileşirken kullandığı sözel ifadeler kadar sözel olmayan ifadelerin de etkileşim yapısını yönlendireceği düşünülmektedir. Sözel ifadenin olduğu kadar sözel olmayan ifadelerim de kayıt edilmesi ve defalarca izlenip kalıplarının belirlenmesi için video teyp kayıtları önemlidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978).

3.6.7. Video Teyp Kayıtlarının Yapılması

Araştırmanın başlangıcından itibaren araştırmacının tuttuğu gözlemlere dayalı günlükler, saha notları, yapılandırılmamış görüşmeler ve fiziksel veriler araştırmanın odağını belirlemesi için tekrar tekrar incelenmiştir. Buna göre araştırmada anne ve çocuğun etkileşimini ayrıntılı olarak incelemesi için video teyp kayıtları yapılmasına karar verilmiştir. Video kayıtları Sony marka dijital DVD recoder kamera ile 2x30 dk.lık DVD diske araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Araştırmacı anne ile görüşerek video çekimi yapacağı günü belirlemiştir. Anne "Cem kameraya çok alışkın, bir problem olacağını sanmıyorum" diyerek video çekimi yapmak için onaylamıştır. (Günlük 23, 24.04.07, s52) araştırmacı video çekimi yapmak için 09.06.07 tarihinde saat 10.40 da annenin evine gidilmiştir. Anne video çekimi için yapmayı planladığı etkinlikleri anlamış ve ilk etkinliğin mutfakta kahvaltı yapmak olduğunu söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı Cem ve annesini rahat bir bicimde görebileceği yer ve konumu ayarlamıştır. Bu sırada hazırlık yapılırken Cem'in davranışları incelenmiş ve sonucunda Cem'in video kameraya hiçbir olumlu ya da olumsuz tepki vermediği gözlenmiştir. Bunun üzerine anne hazır olduğunu belirttiğinde video çekimi yapılmaya başlanmıştır. Video çekimi 09.06.07 tarihinde bir defa yapılmış ve toplam 30' 10'' lık kayıt yapılmıştır. Video çekimi bir defada yapılmış ve bütün etkinliklere ilk seferde ulaşıldığı için başka bir çekim yapılmasına gerek kalmamıştır.

Yapılan video teyp çekimleri izlendiğinde, çocuğun araştırmacıyı sekiz haftalık bir süredir evde görmeye alışmış olması nedeniyle yapılan kayıtlar saha notları ile karşılaştırıldığında çocuğun ve annenin doğal davrandığı belirlenmiştir.

Tablo 3.6'de belirlenen etkinlikler sırasında yapılan video kayıtlarının dökümü gösterilmektedir. Video kayıt dökümleri incelendiğinde çekimler sırasında toplam 15 farklı etkinlik olduğu görülmektedir. Bunlardan, 8 tanesi ana etkinlik, 7 tanesi ise geçiş etkinliğidir. Ana etkinlikler; kahvaltı yapma, resimli kitap bakma, zıplama, tünel oyunu, resimli kartlara bakma, resimli kitap bakma, bomba oyunu, resimli kitap bakmadır. Geçiş etkinlikleri ise; su tabancası ile su sıkma, yazı tahtasında resim yapma, sulu boya kabına bakma, küçük yazı tahtasında resim yapma, penyede bulunan resme

bakma, ateş etme oyunu, kola içimedir. Aşağıdaki tabloda ana etkinlikler kalın ve büyük harflerle, geçiş etkinlikleri ise, küçük harflerle gösterilmektedir.

Tablo 3.6.

Etkinlikler Sırasında Yapılan Video Kayıtlarının İçerikleri

Tarih	Süre	İçindekiler
KAHVALTI YAPMA 09.06.07	11'15''	Annesinin Cem'i alarak sandalyeye oturtması, birlikte sosis salatalık ve sucuk kesmeleri, annenin masadaki yiyeceklerin ne olduğunu Cem'e sorması ve birlikte sarelle kutusunu açmaları.
Su Tabancası İle Su Sıkma Oyunu 09.06.07	3'8''	Cem'in annesinden su tabancasını alması Cem'in palyaçoya su sıkması, annenin palyaçonun vücut bölümlerini sorması.
Yazı Tahtasında Resim Yapma 09.06.07	2'8''	Annenin yazı tahtasına resimler çizmesi, Cem'in çizilen resimleri ne olduğunu söyledikten sonra silmesi.
Sulu Boya Kabına Bakma 09.06.07	27''	Annenin sulu boya kabını açarak suluboya fırçasını Cem'in burnuna dokundurması.
RESİMLİ KİTAP BAKMA 09.06.07	1'53''	Annenin Cem'e resimlerin ne olduklarını sorması Cem'in resimlere isimlendirmesi.
Küçük Yazı Tahtasında Resim Yapma 09.06.07	45''	Annenin küçük yazı tahtasını alması, araba resmi çizmesi, annenin resim hakkında konuşması.
ZIPLAMA 09.06.07	1'53''	Birlikte Cem'in odasına gidilmesi, Cem'in minderde zıplaması, zıplarken anne ile baş sallama oyunu oynaması.
Penyede Bulunan Resme Bakma 09.06.07	22''	Cem'in penyesini göstermesi annenin penyeyi alarak üzerindeki resimlerin ne olduğunu söylemesi.
TÜNEL OYUNU 09.06.07	42''	Annenin minderin tünel haline getirmesi. Cem'in tünelin içine girmesi.
RESİMLİ KARTLARA BAKMA 09.06.07	1'13''	Annenin minderden resimli kartları alması, Cem zıplarken annenin kartlarda ne olduğunu sorması, Cem'in kartlardaki resimleri isimlendirmesi.
Ateş Etme Oyunu 09.06.07	37''	Annenin oyuncak sepetinde tabanca alması ve ateş eder gibi yapması.
RESİMLİ KİTAP BAKMA 09.06.07	1'17''	Cem'in oyuncağın yanına gitmesi, annenin oyuncak sepetinin altından kitabı alması resimleri göstermesi.
BOMBA OYUNU 09.06.07	1'48''	Annenin araba ve çivileri mindere koyması Cem'in çivilerle bomba oyunu oynaması.
RESİMLİ KİTAP BAKMA 09.06.07	2'32''	Annenin kitaptaki resimleri Cem'e göstermesi, Cem'in resimleri isimlendirmesi.
Kola içme 09.06.07	1'20''	Annenin kola bardağını Cem'e göstermesi Cem'in kola istemesi.
Toplam	30'10''	

3.6.8. Video Teyp Analizi

Video teyp analizi bu araştırmanın "Oyun etkinlikleri sırasında anne ile çocuğun etkinlikleri nasıl bir etkileşim içinde yapılmaktadır? Etkinlik sırasında çocuk etkinliğe nasıl katılmaktadır?" araştırma sorularını yanıtlamak bakımından önem taşımaktadır. Video teyp analizi beş basamakta gerçekleşmektedir. Bu analiz sonucunda yukarıda ifade edilen araştırma sorularına araştırma sorularına ayrıntılı cevap verebilmek amacıyla, odaklanılan çalışmanın mikro analizi için video teyp ile ilgili araştırma soruları geliştirilmiştir. Aşağıda video teyp analizinin her bir basamağı hakkında bilgi verilmektedir.

Birinci Basamak

Video teyp analizinin birinci basamağında, tüm video teyp kayıtlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, yapılmış olan kayıtlar sesi kapatılarak sadece görüntü olarak izlenmiş ve görüntüler betimlenerek ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu işlem, tüm video kayıtları için tekrarlanmıştır. Video görüntülerinin ses kayıt cihazına betimlenmesinin artından ses kayıt cihazı kayıtlarının dökümü alınmıştır.

İkinci Basamak

Video teyp analizinin ikinci basamağında, video teyp kayıtlarındaki görüntülerin betimlendiği ses kayıt cihazı kayıtlarının dökümü ile ilgili "İçindekiler Sayfası" oluşturulmuştur. "İçindekiler sayfası", betimlemeleri, sayfa numaralarını, iletişim zamanını, süresini, annenin kullandığı strateji türü ve iletişime katılanlar başlıkları altında bilgiler yer almıştır. Video teyp kasetlerinin dökümüne ilişkin hazırlanan "İçindekiler Sayfası" nın bir örneği Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

Tablo 3.7.

Video Kayıt İçin İçindekiler Sayfası

İÇİNDEKİLER

Sayfa	**Süre**	**Etkileşim Türü**	**Etkileşime Katılanlar**
1-15	11’15’’	Annesinin Cem’i alarak sandalyeye oturarak kahvaltı yapması	Anne, Cem
16-19	3’8’’	Annenin ve Cem’in su tabancası ile palyaçoya su sıkmaları.	Anne, Cem
20-22	2’8’’	Birlikte yazı tahtasında resim çizmeleri.	Anne, Cem
23-24	27’’	Birlikte sulu boya kabına bakmaları.	Anne, Cem
25-27	1’53’’	Annenin kitabı eline alarak Cem ile resimleri isimlendirmesi.	Anne, Cem
28-29	45’’	Annenin küçük yazı tahtasına resim çizmesi.	Anne, Cem
30-32	1’53’’	Cem’in minderin üzerinde zıplaması anne ile birlikte baş sallama oyunu oynaması.	Anne, Cem
33-34	22’’	Annenin Cem ile birlikte penyede buluna resme bakmaları .	Anne, Cem
34-36	45’’	Annenin minderin iki uçunu birleştirerek Cem ile tünel oyunu oynaması.	Anne, Cem
37-38	1’13’’	Annenin Cem’e resimli kartları göstererek resimlerin ne olduğunu sorması.	Anne, Cem
39-40	37’’	Annenin oyuncak tabanca İle Cem’e ateş eder gibi yapması.	Anne, Cem
41-42	1’17’’	Annenin resimli kitabı Cem’e göstererek Cem’ ne resmi olduğunu sorması.	Anne, Cem
43-47	1’48’’	Annenin araba ve çivileri kullanarak Cem ile bomba oyunu oynaması.	Anne, Cem
48-52	2’’32’’	birlikte resimli kitaba bakarak Resimleri isimlendirmeleri.	Anne, Cem
53-55	1!20’’	Annenin Cem’e Kola içirmesi.	Anne, Cem
Video teyp#1 Özet:			
8	11’12’’	Toplam	

"İçindekiler sayfası" ve betimlemelere ek olarak araştırmacı anne ile birlikte kayıtları incelemiştir. Bu görüşmeler kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmacı kendi yorumlarını anneye sorarak bunlar hakkında annenin görüşlerini almıştır. Böylece anne çocuk etkileşimleri hakkında daha ayrıntılı bilgi toplamaya ve annenin çocuğu ile arasındaki etkileşimi arttırmaya yönelik izlemiş olduğu stratejilerin mantığı ve amacı hakkında bilgi almaya çalışmıştır.

Tablo 3.8'de video teyp kaydının tarihi, kayıt süresi, ve etkileşime katılanlar gösterilmektedir.

Tablo3.8.
Video Teyp Kayıtları

Tarih	Kayıt Sıra No	Süre(Dakika/Saniye)	Etkileşime Katılanlar
09.06.07	Kayıt 1	30' 10''	Anne, çocuk

Üçüncü Basamak

Bu basamakta temsili teyp geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, anne ile çocuk arasındaki etkileşimlerin nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Daha sonra ise tüm video kayıtları bulunan etkinlik örnekleri, yer alma süreleri, oranları dikkate alınarak belli oranda temsili teypte yer almasına özen gösterilmiştir.

Her bir kayıtta hem sözlü etkileşim, hem yazılı etkileşim, hem de fiziksel etkileşimler yer almaktadır. Bu nedenle temsili teyp hazırlanırken anne ve çocuğun etkileşimde olduğu bölümler dikkate alınmıştır.

Aşağıda har bir video kaydının toplam süresi, bu kayıt sırasında gözlenen etkinlikler ve bu kaydın temsili hakkında bilgi verilmektedir.

09.06.07 tarihli **Kayıt** 1 toplam 30 dakika 10 saniye sürmektedir. Kayıt 1'de yer alan etkinlikler şunlardır.

1. Kahvaltı yapma; Annesinin Cem'i alarak sandalyeye oturtması, birlikte sosis kesmeleri, salatalık kesmeleri ve Cem'in salatalık yemesi, Birlikte sucuk kesmeleri, annenin masada olan yiyeceklerin ne olduğunu Cem'e sorması ve Cem'in

isimlendirmesi, birlikte sarella kutusunu açmaları, annenin Cem'e çikolatalı ekmek sucuk ve sosis yedirmesi.

2. Su Tabancası İle Su Sıkma Oyunu; Cem'in annesinden su tabancası istemesi, su tabancasını alarak masaya oturulması, Cem'in etrafa ve palyaçoya su sıkması, annenin palyaçonun vücut bölümlerini sorması ve Cem 'in isimlendirmesi, Cem'in annesine su sıkması.

3. Yazı Tahtasında Resim Çizme; Annenin yazı tahtasına resimler çizmesi, Cem'in çizilen resimleri ne olduğunu söyledikten sonra silmesi.

4. Sulu Boya Kutusuna Bakma; Cem'in sulu boya kutusunu açması, annenin sulu boyadaki renkleri sorması ve Cem'in isimlendirmesi, annenin sulu boya fırçası ile kendinin ve Cem'in burnunun boyar gibi yapması.

5. Resimli Kitap Bakma; Annenin kitabı eline alması, Cem'e resimleri göstermesi ve ne olduklarını sorması, Cem'in resimlere bakarak isimlendirmesi.

6. Küçük Yazı Tahtasında Resim Çizme; Annenin küçük yazı tahtasını alması, araba resmi çizmesi, annenin resim hakkında konuşması.

7.Zıplama; Birlikte Cem'in odasına gidilmesi, annenin minderin üzerini toplaması, Cem'in minderde zıplaması, Cem zıplarken anne ile baş sallama oyunu oynaması, Cem'in annesinin kucağına atlaması.

8.Penyede Bulunan Resme Bakma; Cem'in penyesini göstererek yanına gitmesi, annenin penyeyi alarak üzerindeki resimlerin ne olduğunu söylemesi, Cem'in mindere dönerek zıplaması.

9. Tünel Oyunu; Annenin minderin iki ucunu birleştirerek tünel haline getirmesi, Cem'in tünelin içine girmesi.

10.Resimli Kartlara Bakma; Annenin minderden resimli kartları alması, Cem zıplarken annenin kartlarda ne olduğunu sorması, Cem'in kartlardaki resimleri isimlendirmesi.

11. Ateş etme Oyunu; Cem'in ve annenin elini tabanca gibi kullanması, annenin oyuncak sepetinden tabanca alması ve ateş eder gibi yapması.

12. Resimli Kitaba Bakma; Cem'in oyuncağın yanına gitmesi, annenin oyuncak sepetinin altından kitabı alması resimleri göstermesi.

13. Bomba Oyunu; Annenin arabayı ve çivileri mindere koyması, Cem ve annesinin çivileri arabanın fırlatma koluna koyarak fırlatması.

14. Resimli Kitaba Bakma; Annenin resimli kitabı alması, resimlerini Cem'e göstermesi, Cem'in resimleri isimlendirmesi.

15. Kola İçme; Annenin kola bardağını Cem'e göstermesi, Cem'in kola istediğini söylemesi, annenin kola Cem'e kola içirmesi.

Temsili Teyp hazırlanırken bu kayıtta yer alan etkinlikler sırasına ve Kayıt 1'deki yer alam süreleri arasındaki orana dikkat edilerek alınmıştır. Temsili teybe Kayıt 1'den 12 dakika 4 saniye alınarak analiz edilmiştir. Odaklanılan etkinlikler sırasında yapılan toplam 30 dakika 10 saniyelik kayıtlardan, 12 dakika 4 saniyelik temsili teyp geliştirilmiştir. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Seçilen bölümler anne – çocuk etkileşimlerinin tipik bir örneğidir.
2. Yeterli veri oluşturmak için yeterince uzundur.
3. İletişime katılanlar bu bölümde görülmektedir.
4. Temsili teyp deki görüntüler anne ve çocuğun en yoğun iletişim örnekleri gösterdiği bölümleri kapsamaktadır.

Aşağıda Tablo 3.9'de temsili teybin bölümleri ve süreçleri yer almaktadır.

Tablo 3.9.

Temsili Teyp Bölümleri ve Süreleri

Bölümün İçeriği	Özgün Kayıtta Yer Alma Süresi	Temsili Teypte Yer Alma Süresi
KAHVALTI YAPMA	11'15''	1' 31''
Su Tabancası İle Su Sıkma Oyunu	3'8''	58''
Yazı Tahtasında Resim Yapma	2'8''	34''
Sulu Boya Kabına Bakma	27''	22''
RESİMLİ KİTAP BAKMA	1'53''	---------
Küçük Yazı Tahtasında Resim Yapma	45''	30''
ZIPLAMA	1'53''	39''
Penyede Bulunan Resme Bakma	22''	16''
TÜNEL OYUNU	42''	45''
RESİMLİ KARTLARA BAKMA	1'13''	35''
Ateş Etme Oyunu	37''	22''
RESİMLİ KİTAP BAKMA	1'17''	-------
BOMBA OYUNU	1'48''	1' 40''
RESİMLİ KİTAP BAKMA	2'32''	2'42''
Kola içme	1'20''	1'10''
Toplam	30'10''	12'4''

Dördüncü Basamak

Bu basamakta geliştirilen temsili teyp deki anne ile çocuk arasındaki etkileşimin dökümünün yapılması amaçlanmıştır. Sohbetlerin dökümü Shultz, Flero ve Erickson (1982) tarafından belirlenen modele göre yapılmıştır. Aşağıda örnek 1'de görülebileceği gibi format altı bölümden oluşmaktadır. Formatta yer alan sütunlar soldan sağa doğru incelendiğinde; yorumlar, numara, sözel ifadeler, numara, sözel olmayan ifadeler, yorumlar bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Format esas olarak birbiriyle ilişkili iki bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden biri sözel ifadelerin yer aldığı diğeri ise sözel olmayan ifadelerin yer aldığı bölümlerdir. İki bölüm arasında bağlantı, her bir sözel ifadeye karşılık gelen sözel olmayan ifadenin yer alması gereğidir. Her bir sözel ve sözel olamayan ifade numaralandırılmıştır. Formattaki "Yorumlar Bölümü" ise

araştırmacıyı analitik sınıflandırmalara götürecek betimsel ifadelerin yer aldığı bölümler olma özelliği göstermektedir.

Temsili teybin dökümü yapılarken temsili teypte yer alan bölümlerin düzeni ve sırasının aynen yansıtılmasına dikkat edilmektedir.

Örnek 1: Örnek Video Teyp Dökümü

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
60	Anne: Tamam, şimdi. Sen bana söyle bakalım. Bu palyaçonun nesi? Ha/		Cem'in elindeki tabancayı sağ eli ile alarak masanın ortasına bıraktı. Sağ elini palyaçoya doğru kaldırttı. Palyaçoya bakarak işaret parmağı ile palyaçonun gözüne iki defa dokundu ve Cem'e doğru baktı.
61	**Cem: Göz**	62	**Palyaçoya doğru bakıyor. Sol elini çene hizasına kaldırdı. Baş parmağını çenesine koydu. İşaret parmağını ağzına değdirdi.**
63	Anne: Evet göz. Bu?/		Sağ elinin işaret parmağını palyaçonun gözünden çekerek aşağı doğru indirdi. Palyaçonun dişlerine işaret parmağı ile dokundu. Cem'e baktı.

Video teyp dökümlerinde sözel katılımlar standart alfabeyle gösterilmiştir. Dökümler yapılırken anne için siyah, Cem için koyu renk kodu oluşturulmuştur. Ortamla ilgili diğer öğelerde döküme yansıtılabilmek için aşağıda gösterilen işaretler kullanılmıştır. Bunlar;

ABC :Annenin konuşurken sesini yükseltmesi ve sözcükleri vurgulayarak söylemesi.

Abc: Annenin sözcükleri vurgulayarak söylemesi.

/: Annenin duraklaması.

: Annenin sözcükleri melodik söylemesi.

- : Annenin sözcükleri heceleyerek söylemesi.

:) : Annenin sesini komik bir ton vermesi.

Beşinci Basamak:

Araştırmacı tarafından video teyp kaydının izlenmesi sonucu, her bir etkileşin belirli kalıplarda oluştuğu belirlenmiştir. Bu etkileşimlerde annenin çocuğunu etkinliğe katma gayretleri göze çarpmıştır. Annenin çocuğun etkinliğe katılımını gerçekleştirmeye çalışırken sözel ve sözel olmayan stratejiler uygulandığı görülmüştür. Aşağıda önce annenin kullandığı sözel olan, arkasından sözel olmayan stratejiler verilmiştir.

Sözel Etkileşim Stratejileri

Genişletme: Annesinin etkileşim sırasında yeni sözcükler kullanması, çocuğun yeni sözcükler kullanması ve sözcük dağarcığını genişletmesine olanak sağlamak için çocuğun konuşmalarını tamamlayarak tekrarlaması anlamına gelmektedir (Güzel-Özmen, 2003).

Ekleme: Konuşmacının önceki ifadesini genişletmeye ek olarak yeni anlamsal bilginin çocuğun konuşmalarına eklenmesidir (Güzel-Özmen, 2003).

Kendi Kendine Konuşma: Çocuk ile birlikte yapılan hareketlerin sözelleştirilmesidir. Kendi kendine konuşma tekniğini kullanırken, eğitimci ne yaptıklarıyla, ne gördükleriyle ve ne hissettikleriyle ile ilgili çocuk yanlarındayken konuşmasıdır. (Lowenthal, 1995).

Paralel Konuşma: Paralel konuşma, çocuğun yaptığını veya gördüğünü sözelleştirmektir (Lowenthal, 1995).

Model Olma: Model olma, çocuk doğru cevabı bilmediğinde öğretmek için ilginç malzemelerin kullanılması ve model olma tekniklerden yararlanılmasıdır (Hart, 1978).

Ödüllendirme: Çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yöntemine göre istenilen davranış oluştuğunda çocuğun istediği nesneye erişim hakkı verilmesidir (Hart, 1978).

Geri Dönüt Verme: Çocuğun söylediği ses, hece, sözcük ve cümleye gerekli düzeltmeler yaparak tam haliyle tekrar edilmesidir (Güzel-Özmen, 2003).

Soru Sorma: Etkinlik sırasında çocuğun dikkatini çekmek, çocuktan bir şey yapmasını istemek ve doğru cevabı almak için ip ucu niteliği taşıyan ve etkileşimi arttırmaya yönelik sözel ifadelerdir (Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Yanıt Vermesini Bekleme: Annenin karşılıklı konuşmalarında dudaklarını aralama, başını ve vücudunu hafif yana eğme, çocuğun gözlerine bakma gibi vücut hareketleri yaparak çocuktan Yanıt beklenmesidir (Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Seçim Yapma: Çocuklara seçim yapabilmeleri için iki veya daha fazla etkinlik ve materyal sunulmasıdır (Kaise, 2000; Erbaş, 2003).

Yönerge Verme: Çocuğun yapılması istene eylemi yetişkinin sözel olarak ifade etmesidir (Susman, 1999; Weitzman, 1992).

Sözel Olmayan Etkileşim Stratejileri

*İlgi Çekici Materyallerin Kullanılması***:** Çocuğun çevresindeki etkinliklerin ve materyallerin ilgisini çekecek biçimde düzenlemesidir (Warren ve Yoder, 1994).

Ulaşamama Durumu Yaratma: Cazip materyallerinin çocukların görüş alanı içine ama ulaşamayacağı bir yere koyma onun materyali ulaşım hakkı elde edebilmesi için talepte bulunmasını sağlamaktır (Prizant ve Wetherby, 1994).

Yetersiz Parçaların Kullanılması: Çocuğun daha fazlasını istemesi için tercih edilen materyali küçük ve ya yetersiz parçalarının kullanılmasıdır (Kaiser, 2000; Erbaş, 2003).

3.7. VİDEO TEYP İLE İLGİLİ GELİŞTİRİLEN SORULAR

Niteliksel araştırmalarda, araştırmacının yargılarını doğrulatması araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği bakımından önem taşır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu nedenle

araştırmacı belirlenmiş bölümleri anne ile birlikte izlemiştir. Ulaşılan yorumların doğruluğunu ve analizde kullanılmak üzere karar verilen stratejilerin uygunluğunu belirlemek üzere anne ile yarı- yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede yorumlar ve stratejiler sorular halinde anne ye yöneltilerek bunların doğrulanmasına olanak verilmiştir. Annenin etkinlik sırasında etkileşimi arttırabilmek için kullandığı stratejileri adlandırılışları araştırmacının bulunduğu isimlendirmeler ile karşılaştırılmıştır. Sınıflandırmaların isimlendirilmesinde annenin görüşleri dikkate alınmıştır. Böylece annenin etkinlik sırasındaki tekrarlanan etkileşim kalıpları belirlenmiştir. Bunlara bağlı olarak video teyp ile ilgili sorular geliştirilmiştir.

1) Annenin oyun etkinlikleri sırasında kullandığı sözel etkileşim stratejilerinin niteliksel ve niceliksel olarak farklılıkları var mıdır?

2) Annenin oyun etkinlikleri sırasında kullandığı sözel olmayan etkileşim stratejilerinin niteliksel ve niceliksel olarak farklılıkları var mıdır?

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada otistik çocuğa sahip bir annenin oyun etkinlikleri sırasında çocuğu ile etkileşimlerinde kullandığı stratejilerin betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla bulgular bölümünde birinci bölümün sonundaki araştırma sorularının ve üçüncü bölümün sonundaki video teyp ile ilgili geliştirilen soruların yanıtlarına ilişkin araştırma bulgularına yer verilmektedir.

4.1. ANNENİN ÇOCUĞUNU DİL GELİŞİMİNE İLİŞKİN GENEL GÖRÜŞLERİ

Annenin çocuğunun dil gelişimine ilişkin genel görüşlerine saha notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler sonunda oluşturulan günlükler yoluyla ulaşılmıştır.

Anne ile ilk görüşme için bir araya gelindiğinde, görüşmeye başlanmadan öncesi çocuğunun dil gelişimi ile ilgili konuşulmuştur. Anne Cem'in en önemli probleminin dil gelişimi ile ilgili olduğunu Cem'in çok az sözcük kullandığını ve sözcükleri anlamlı kullanmadığını ifade etmiştir. Anne Cem'in dil gelişimi ile ilgili özellikle "sen" ve "ben" kavramlarını öğretmede ve kendiliğinden soru sormada zorluklar yaşadığını belirtmiştir (Günlük 12, 13.03.07, s.18). Anne özellikle Cem ile etkileşim kurmaya başlamadan önce çocuğunun dil gelişimi ile ilgili düşüncelerini yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…En büyük sorunumuz seslendiğimiz de bakmaması, duymuyor gibi yapmasıydı. Kelimeleri vardı ama anlamlı değildi. Kendini işaretlerle hareketlerle anlatıyordu…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S #1, 13.03.07, s.41).

Anne çocuğu ile etkileşimi arttıktan sonra çocuğunun dil gelişimi ile ilgili düşüncelerini yarı yapılandırılmış görüşmede "…Şimdi seslendiğimiz de bize bakmaya başladı. Gözlerimize bakma süresi artmaya başladı. Arada sırada yine bizi duymuyor gibi yapıyor ama eskisi kadar değil. Cem'in kelimeleri iki aydır daha düzenli. Düzenli derken yerinde ve anlamlı kullanması açısından diyorum. Zaten çoğu zaman kelimeleri

kullanıyor. Ben daha fazla kullansın, yeni kelimeler kullansın diye uğraşıyorum. kelimeler söyleyebilir, yenilerini öğrenebilir. Ama kullanmak için ona fırsat vermediğimiz için kullanmıyor. Kendini işaretlerle, hareketlerle zaten ifade ediyordu. Neden kendini zorlayarak kelimeleri kullansın ki. Biz her şeyi anladığımız için konuşmaya gerek duymuyordu. Biz de öğrensin diye çaba sarf etmiyorduk. Ama şimdi konuşması için ona fırsat veriyorum. Kendini kelimelerle ifade etsin istiyorum…" şeklimde ifade etmiştir (Grş S #1, 13.03.07, s. 42).

Anne çocuğunun dil gelişimi ile ilgili görüşlerini yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…Artık herşey de bana katılıyor. Oyunlarıma karşılık veriyor. Komikliklerimi anlıyor. Ben komiklik yaptığım zaman işte şakacıktan düştüğüm de, top'u yakalamadığım da bana gülüyor. Bir defa daha yapmamı istiyor. Bu üç ay için de çok değişti. Ev de arabaları kaldırınca, televizyonu kapatınca ilgisi çok arttı. Çünkü bize üç ay öncesine kadar bakmıyordu…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS# 1, 13.03.07, s.40).

Annenin çocuğunun dil gelişiminde kendisinin önemini ise "…Bizde de hata varmış. Bir de ben bir şeyler yapıyorum. Ailem ve eşim bir problem olmadığını söylüyor. Geç konuşacakmış. Ben ilgilenmeye başladıktan sonra ne kadar ilerlediğini gördüm. Bu yüzden bu şekilde devam etmek istiyorum. Bu süreçte ben kendimi de çok inceledim. Yanlışları gördüm. Biz Cem'e hiçbir şeyler yapması için izin vermemişiz. Şimdi görüyorum. Eskiden zorla yaptırdığımız birçok şeyi artık Cem kendi yapıyor. Artık ne yapacağımızı biliyor. Eskisi gibi tepki vermiyor…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS# 2, 28.05.07, s.12).

Anne çocuğunu zaman zaman yaşıtları ile karşılaştırdığında farklılıkları gördüğünü ancak anneler ile görüştüğünde ise hiçbir annenin kendisi kadar özveride bulunmadığını söylemektedir. Anne normal gelişim gösteren çocukları izlediğinde Cem'in çok farklı olmadığını sadece konuşmayı diğer normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az gereksinim duyduğunu bu yüzden de kendisinin Cem'in konuşmaya gereksinim duyması için caba göstereceğini ifade etmişti (Günlük 23, 24.04.07, s.32).

4.2. ANNENİN GÜNLÜK YAŞAM İÇİNDE ÇOCUĞU İLE ETKİLEŞİM KURARKEN DİKKAT ETTİĞİ NOKTALAR

Annenin günlük yaşam içinde çocuğu ile etkileşim kurarken nelere dikkat ettiği noktalar saha notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler sonunda oluşturulan günlükler yoluyla belirlenmiştir.

Anne çocuğu ile etkileşime girdiğinde genel olarak nelere dikkat ettiğini yarı yapılandırılmış görüşmelerde "…Bir kere her şeyin doğal olmasına dikkat ederim. Çünkü ben onun annesiyim. Burası da onun evi, en çok eğlenceli olmasına dikkat ediyorum…" (GrşS#1, 13.03.07, s.55) "… Tabi bir de oyuncak seçerken dikkat etmeye çalışıyorum. Aldığım şeyin içeriğine bakıyorum…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS#2, 28.05.07, s.14).

Anne çocuğu ile etkileşim kurarken çocuğunun seviyesine uygun etkinlikleri belirleyerek önceden planladığı görülmüştür (Günlük 22, 21.04.07, s.30). Anne günlük yaşantısında Cem ile iletişim kurarken özellikle göz kontağı kurmaya ve etkinlikleri seçerken daha çok Cem'in ilgisini çeken etkinlikler gerçekleştirdiği yada Cem bir şeyle ilgilendiğinde annenin de o etkinliğe yöneldiği belirlenmiştir (Günlük 20, 16.04.07, s.28). Annenin özellikle taklit oyunlarında ve hikaye etkinliklerinde farklı hareketler ve ses tonları kullandığı (Günlük 21, 20.04.07, s.29), bütün iletişim olanaklarından yararlanarak her etkinliği eğlenceli hale getirmeye çalıştığı gözlenmiştir (Günlük 32, 15.05.07, s.56).

Anne çocuğu ile etkileşimi sırasında iletişim olanakları yaratmak için neler yaptığını yarı yapılandırılmış bir görüşmede "… Kendisinin bir şeyleri yapması için fırsat veriyorum. Böylelikle benden bir şey istemek için benimle iletişim kurması gerekiyor…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "…özellikle yatakta oynamayı seviyor. Bende bu zamanları iyi kullanmaya çalışıyorum. Onu uyandırmaya gittiğimde oyunlar oynuyoruz. Ona şarkılar söylüyorum. Birlikte el çırpıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir. (GrşS#1, 13.03.07, s.44).

Anne etkileşimi eğlenceli hale getirmek için yaptıklarını ve ses tonunu nasıl kullandığını yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…ilginç şeylerle ilgisini çekmeye

çalışıyorum. Taklitler yapıyorum…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "…Basit hikayeler anlatıyorum. Kuklalar ile ilginç hareketler, sesler yapıyorum. İşte sesimi kalınlaştırıyorum. Elimi fazla hareket ettirtiyorum. O zaman ilgisini çekiyorum…" (GrşS#1, 13.03.07, s.44) "…Dikkatini bir noktaya toplamak için sesli, görüntüsü güzel, ilgi çekici renkte olan nesneler kullanıyorum…" şeklinde belirtmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.52).

Anne çocuğu ile etkileşimi nasıl başlattığını "… istediği bir şey olduğunda bana gösteriyor. Bende hemen onunla ilgileniyorum. Sıkıldığı zaman hemen bırakıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.51). anne çocuğu ile etkileşime girerken göz kontağının önemini "…bana bakması için en büyük amacımdı ilk zamanlar. Bana baksın diye sürekli gözlerine baktım. Onun boyuna indim…" şeklinde belirtmiştir (GrşS#2, 28.05.07, s.13).

4.3. ANNENİN GÜNLÜK YAŞAM İÇİNDE ÇOCUĞU İLE BİRLİKTE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ETKİNLİKLER

Annenin günlük yaşam içinde çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinliklere saha notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler sonunda oluşturulan günlükler yoluyla ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde ev ortamında anne-çocuk etkileşimi yedi hafta boyunca gözlenmiştir. Bu süreç içinde anne çocuğu ile etkileşim girmek için farklı etkinlikler kullandığı belirlenmiştir. Anne ve çocuğun etkileşimlerini gözlemlemek için gidildiği ilk haftalarda annenin çocuğu ile resim yaptığı, hamur oynadığı, araba taklidi yaptığı, bulaşıkları yıkadığı, meyve yediği (Günlük 18, 11.04.07, s.25), patatesli yumurta yaptığı, boks oyunu oynadığı, legolarla oynadığı, minderde zıpladıkları ve tünel oyunu oynadıkları gözlenmiştir (Günlük 20, 16.04.07, s.28).

Anne Cem ile hafta sonları evde olduklarında neler yaptıklarını "…Özellikle hafta sonları resim yapıyoruz, hamur oynuyoruz, parmak boyası yapıyoruz. Evde bunları yaparken kelimeleri çok arttı…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.41).

Anne Cem ile nasıl araba taklidi ve boks oyunu oynadıklarını yapı yapılandırılmış bir görüşmede "… Cem yeni hayali oyunları oynamaya başladı. Arabayı sürme taklidi yapıyor. Benimle boks oynuyor…" şeklinde ifade etmiştir. (GrşS#2, 28.05.07, s.11). Anne hayali oyunlar kadar taklit oyunlarını da önemsemektedir. Ev ortamında gözlenen bir etkinlikte anne merdivenlerden inip çıkarken her basamakta bir hayvanın taklidinin yapıldığı bir oyunu oğlu ile birlikte oynamıştır. Anne bu tür farklı etkinlikler düzenleyerek Cem'in hem ilgisini çekmeyi hem de taklit becerisini kazandırmayı amaçladığını ifade etmiştir (Günlük 33, 15.05.07, s.59).

Anne yapılan bir gözlem sonrasında Cem ile oyunlarını ve ya etkinliklerini planlarken sadece dil gelişimini dikkate almadığını Cem'in gereksinim duyduğu her alan ile ilgili çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Anne aynı zamanda fiziksel gelişimi ile ilgili çalışırken bile dil gelişimini ile ilgili etkinliklerin yapılabileceğini "… Zıplama bildiğimiz bir şey ama ben zıplama oyunu oynarken; sayı saydırma, şarkı söyleme, oyun oynama gibi etkinlikleri de katmaya çalışıyorum. O zaman oyun daha amaçlı oluyor, hem hoşuna giden bir şey yapıyor, hem de bir şeyler öğreniyor. Top oyunları da aynı şekilde hem top oynuyoruz bir taraftan top oyunu oynarken başka şeyleri de çalışabiliyoruz…" sözleriyle ifade etmiştir (Günlük 20, 16.04.07, s28).

Anne Cem'in kendisi ile etkileşimi artırmak için oyunlar oluşturmuştur. Bunlardan biride tünel oyunudur. Bu oyunun nasıl oluştuğunu anne "…Cem araba ile tünele girmekten korkuyordu. Ben de bu şekilde bir oyun oluşturdum. Şimdi tünele girerken bu oyunu Cem'e hatırlatıyorum..." şeklinde açıklamıştır (Grş S#3, 23.06.07, s.9).

Anne ve çocuğun etkileşimleri gözlenirden annenin özellikle hafta sonları hava güzel olduğunda evde olmak yerine dışarıda çocuğu ile vakit geçirdiği belirlenmiştir. Dışarı çıktıklarında anne çocuğu ile parka gittikleri, alış-veriş merkezde dolaştıkları (Günlük 21, 20.04.07, s.29), birlikte uçurtma uçurdukları, bahçede çiçek suladıkları, toprak ile oynadıkları, bisiklete akülü arabaya bindikleri gözlenmiştir (Günlük 23, 24.04.07, s.32).

Anne çocuğu ile etkileşimi sırasında sık sık kitap okuma, resimli kartlara bakma, kukla oyunları gibi dil etkinliklerine yer vermiştir (Günlük 25, 02.05.07, s.35).

Anne bu etkinliklerle ilgili görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşmelerde "… Kitaplar bizim için çok önemli. Burada gördüğümüz şeylerin, resimlerin isimlerini söylüyoruz. Biz bu şekilde çok kelime kazandık. Bir sürü şey öğrendik kitaplardan. İki kelimelerle olay anlatmayı öğrendik. Benim için kitapların üzerinde çalışmak kolay oluyor…" (Grş S#3, 23.06.07, sf 11). "…Dahi bebek serisinin resimli kartlarını aldım. Yeni kelimeler öğrensin diye…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "… Kuklaları çok seviyor. Ben kuklaları kullanarak hikaye anlatıyorum…" sözleriyle açıklamıştır (GrşS#1, 13.03.07, s.44).

Anne günlük yaşam içinde oyunlar dışında çocuğu ile etkileşime girmek için kahvaltı etme, giyinme gibi günlük rutin olayları da kullanmaktadır (Günlük 29, 12.05.07, s.47). Anne bu etkinlikler ile ilgili görüşlerini "… kahvaltı yapmak için masayı hazırlıyoruz. Dolaptan aldığım kahvaltılıkları adlarını söyleyerek Cem'e veriyorum. Cem'de masaya koyuyor…" (GrşS#1, 13.03.07, s.39), "…artık giyinirken de ellerini yıkarken de sadece yardım ediyorum ve ne yaptığı hakkında konuşuyorum. Hem kendi işini kendi yapıyor hamde giysi isimlerini öğreniyor." (GrşS#1, 13.03.07, s.39).

"… Top oyunlarını çok seviyor. Eskiden hiç oynamazdı. Topa vuramazdı. Şimdi vuruyor, atıyor…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "…yeni yeni Cem ile evcilik oynuyoruz. Yemek yapıyoruz. Ne yemek yaptığımız hakkında konuşuyoruz…" (GrşS#1, 13.03.07, s.43)

Anne Cem'in dil gelişimi için etkileşime girebilecekleri oyunlar oluştururken Cem'in takıntılı olduğu davranışlar içinde çözümler üretmiştir. Bu oyunlardan biride araba oyunudur. Anne bu oyundaki amacını "Cem arabalara takıntı biçiminde düşkün ben arabaların hepsini kaldırdım. Ama çözüm olmadı. Ben de amaçlı oynasın diye bu oyunu buldum. Kollu bir arabayla çivileri en uzağa atmaya çalışıyoruz. Bu sayede renkleri öğrettim…" diyerek açıklamıştır (Günlük 18, 11.04.07, sf1).

4.4. ANNENİN ÇOCUĞU İLE ETKİLEŞİM SIRASINDA KULLANDIĞI SÖZEL VE SÖZEL OLMAYAN STRATEJİLERİN NİTEL VE NİCEL ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde 4. 5. ve 6. araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu araştırma soruları;

4) Anne günlük yaşam içinde çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında ne tür çevresel düzenlemeler yapmaktadır?

5) Annenin çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında anne çocuk ile nasıl etkileşime girmektedir?

6) Annenin çocuğu ile birlikte gerçekleştirdiği etkinlikler sırasında çocuk bu etkinliklere nasıl katılmaktadır?

Annenin çocuğu ile etkileşim kurarken kullandığı çevre düzenleme stratejileri (*sözel olmayan stratejiler*) ve sözel etkileşim stratejilerine (*sözel stratejiler*) ilişkin nicel bilgiler tablolarda gösterilmektedir. Ayrıca bu stratejilerin nasıl kullanıldığı ve çocuğun etkileşimlere nasıl katıldığa ilişkin nitel bulgular ise etkileşim örneklerinde gösterilmektedir.

Video çekimlerde anne çocuk etkileşiminin yer aldığı etkinlikler rutin etkinlikler, hayali oyunlar, araç kullanarak oynanan oyunlar ve hikaye etkinlikleri olmak üzere 4 kategoride ele alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 4.1 de anne çocuk etkileşiminin yer aldığı ekinlikler ve kategoriler görülmektedir. İzleyen bölümde bu kategoriler başlığı altında etkileşim örneklerine ver verilmiştir.

Tablo 4.1.
Video Çekimlerde Yer Alan Etkinlikler ve Kategorileri

Etkinlik	**Kategori**
Kahvaltı Yapma	Rutin etkinlikler
Kola İçme	Rutin etkinlikler
Su Tabancası ile su Sıkma Oyunu	Hayali Oyun
Bomba Oyunu	Hayali Oyun
Yazı Tahtasında Resim Yapma	Araç Kullanılarak Oynan Oyun
Küçük Yazı Tahtasında Resim Yapma	Araç Kullanılarak Oynan Oyun
Resimli Kartlara Bakma	Hikaye Etkinlikleri
Resimli Kitap Bakma	Hikaye Etkinlikleri

4.4.1. Rutin Etkinliklerdeki Etkileşim Örnekleri

Aşağıda rutin etkinliklerle ilgili kahvaltı yapma ve kola içme ekinliklerine ilişkin etkileşim örneklerine yer verilmiştir.

Örnek 1: Kahvaltı Yapma

Etkinliğin Betimlenmesi: Cem ve annesi mutfaktadır. Anne camın önünde duran mutfak masasına kahvaltıları koydu. Masada karşılıklı ikişer tane sandalye bulunuyor. Anne mutfakta yanında duran Cem'i alarak tezgah tarafında duran sandalyeye oturttu. Anne Cem'in önünde duran yiyecekleri alarak Cem'e gösterdi ve "Bu ne" diye sordu. Cem masada duran kahvaltılıklara baktı ve peynir tabağından aldığı peyniri yedi. Anne elinde duran çöpü tezgaha bıraktıktan sonra Cem'in sağ yanındaki sandalyeye oturdu.

Bağlam: anne ekmeği eline aldı. Cem "ekmek ver" dedikten sonra anne masada duran reçel ve çikolatayı gösterdi.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
30	Anne: Anne sana ekmek versin mi?/		Masanın üzerinde duran ekmek poşetini aldı. Ekmek torbasının bağlı olduğu tel parçayı döndürdü. Çekerek çıkardı. Sol eli ile ekmek poşetini tutuyor. Sağ eli ile ekmek poşetinin içene sokarak en üste duran ekmek dilimini poşetin içinden çıkardı. Sağ elinde duran ekmek dilimini Cem'in göz hizasına doğru tuttu ve Cem'e doğru baktı.
		31	**Cem: Annesinin gösterdiği ekmek dilimine doğru baktı.**
31	Anne: Anne ekmek ver. Söyle Bakalım./		Cem'in yüzüne doğru baktı.
33	**Cem: Ekmek ver**	34	**Annesinin gösterdiği ekmek dilimine doğru baktı.**
35	Anne: Tamam anne ekmek verecek sana. Peki önce reçel mi? Çikolatamı?/	37	Sağ elinde ekmek dilimi var. iki eli ile ekmek torbasını tutarak aldığı yere koydu. Sağ elinde olan ekmek dilimini sol eline geçirdi. Sağ elinin işaret parmağı ile önce Cem'in önünde duran reçeli, sonra sarelle kutusunu gösterdi.
36	**Cem: Çikolata**		**Annesinin gösterdiği sırada önce reçele sonra çikolataya baktı. En son tekrar çikolataya baktı.**
38	Anne: Çikolata peki hadi ciki ciki :)#yap. Söyle ciki ciki :)#. Başını da salla ama ciki ciki :)#		Sol eli de duran ekmeğin içinden, sağ eli ile bir parça ekmek aldı. Kalan ekmeği masaya bıraktı. Elindeki ekmek parçasını sol eline geçirdi. Masada duran bıçağı sağ eline aldı. Cem'in önünde duran sarelleden bıçakla çikolata aldı. Ekmek parçasına sürdü. Ekmeği çikolata sürerken Cem'e baktı ve başını iki yana doğru salladı. Durdu. Bir defa daha salladı. Başını sallarken gülümsedi.

Yukarıdaki örnekte anne kahvaltı etkinliği sırasında Cem'e ekmek torbasını gösterdi ve "Anne sana ekmek versin mi?" diye sordu (*soru sorma*) (30). 3 saniye bekledikten (*yanıt vermesi için bekleme*) "Anne ekmek ver söyle bakalım" dedi (*model olma-yönerge verme*) ve Cem'in yüzüne doğru baktı (*yanıt vermesi için bekleme*) (32). Cem ekmeğe bakarak (34) "ekmek ver" dediğinde (33) hemen ekmek torbası içinden ekmeği çıkararak Cem'e doğru tutu ve "Tamam anne ekmek vericek sana" dedi (*onay verme*) ve ne yapacağını söyledi (*kendi kendine konuşma*) (35). Anne aynı zamanda Cem'in önüne reçel ve sarelle kutusunu koydu (*ilgi çekici materyallerin kullanılması*). Anne "tamam anne ekmek vericek" diyerek ne yaptığını söyledi (*kendi kendine konuşma*). Reçel ve çikolatayı tek tek parmağı ile göstererek "Peki önce reçel mi? Çikolata mı?/" diye sordu (*seçim yapma için soru sorma*) (35). Cem'in annesinin gösterdiği çikolataya bakarak (37) "çikolata" dedikten sonra (36) anne de "çikolata" diyerek sözcüğü tekrar etti (*geri dönüt verme*), ekmeğe çikolata sürerek Cem'e verdi (*istediği nesneye ulaşım hakkı vererek ödüllendirme*) ve "ciki ciki :) #" diyerek konu hakkında şarkılı oyun oynadı (*ekleme*) (38).

Aşağıdaki tabloda annenin kahvaltı yapma sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.2'de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.3'de yer almaktadır.

Tablo 4.2.
Annenin Kahvaltı Yapma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Genişletme	-
Ekleme	1
Kendi Kendine Konuşma	2
Paralel Konuşma	-
Model Olma	1
Ödüllendirme	1
Onay Verme	1
Soru Sorma	1
Yanıt Vermesini Bekleme	2
Seçim Yapma	1
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	1

Tablo 4.3.
Annenin Kahvaltı Yapma Kaydı Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	1
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne kahvaltı yapma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; eklemeyi (bir), kendi kendine konuşmayı (iki), model olmayı (bir), ödüllendirmeyi (bir), onay vermeyi (bir), soru sormayı (bir), yanıt vermesini beklemeyi (bir), seçim yapmayı (bir), geri dönüt vermeyi (bir) ve yönerge vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, ilgi çekici materyaller kullanmayı (bir) kullanmıştır.

Örnek 2: Kola İçme Etkinliğine

Etkinliğin Betimlenmesi: Cem ve annesi Cem'in odasında minderin önünde oturuyorlar ve minderin üzerinde bulunan resimli kitaba bakıyorlar. Cem'in elinde çikolatalı kek var. Annenin yanında kola bardağı var. Anne kitabı kapattı. Cem annesinin kucağından kalktı ve yere oturdu.

Bağlam: Anne yanında duran kola bardağını aldı. Cem'e gösterdi. Cem kola bardağına elini uzattı.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
257	**Cem: Kola ver.**	258	**Bacaklarını ileriye doğru uzatarak, elleri bacaklarının üzerinde, yerde oturuyor. Bardağa bakıyor.**
259	Anne: Anne kola VER. Ama güzel söyle . anne kola ver.		Sağ eli ile bardağı tuttu ve Cem'in göz hizasına getirdi. Cem'e bakıyor.
260	**Cem : Anne kola ver.**		
261	Anne: Al birazcık iç.		Sol eli ile Cem'in çenesinden tuttu. Sağ eli ile tuttuğu bardaktan Cem'e kola içirdi. Sol elini dizinin üstüne koydu. Sağ elindeki koladan Cem'e içirdikten sonra bardağı geriye doğru çekti. Cem'e bakıyor.

Yukarıdaki örnekte Cem annesine kola bardağını göstererek (258) "anne kola ver" dedi (*ilgi çekici materyallerin kullanılması*) (257). Anne Cem'in gösterdiği kola bardağını aldı ve Cem'in göz hizasında doğru uzattı. Cem elini uzattığında anne kola bardağını kendine doğru çekti (u*laşamam durumu yaratma*). Anne sözcüğü vurgulayarak "Anne kola VER. " ve (*genişletme-geri dönüt verme*) "Ama güzel söyle anne kola ver." dedi (*model olma*) (259). Anne Cem'in "kola ver" demesinden sonra Cem'e (260) koladan içirdi (i*stediği nesneye ulaşım hakkı vererek ödüllendirme*). Anne Cem'in yüzüne bakarak kola bardağını kendine doğru çekti (*ulaşamama durumu yaratma*) ve Cem'e koladan bir miktar içirerek tekrar kola bardağını kendine doğru çekti (*yetersiz parçalar kullanma*) (261).

Aşağıdaki tabloda annenin kola içme sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.4'de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.5'de yer almaktadır.

Tablo 4.4.
Annenin Kola İçme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Söze Stratejiler	Frekans
Genişletme	1
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Paralel Konuşma	-
Model Olma	1
Ödüllendirme	1
Onay Verme	-
Soru Sorma	-
Yanıt Vermesini Bekleme	-
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	-

Tablo 4.5.
Annenin Kola İçme Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	1
Ulaşamama Durumu Yaratma	2
Yetersiz Parçalar Kullanma	1

Anne kola içme etkinliği sırasında sözel stratejilerden; genişletmeyi (bir), model olmayı (bir), ödüllendirmeyi (bir) ve geri dönüt vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, ilgi çekici materyaller kullanmayı (bir), ulaşamama durumu yaratmayı (iki) ve yetersiz parçalar kullanmayı (bir) kullanmıştır.

4.4.2. Hayali Oyunlara İlişkin Etkileşim Örnekleri

Aşağıda hayali oyunlardan su tabancası ile su sıkma oyunu ve bomba oyununa ilişkin etkileşim örneklerine yer verilmiştir.

Örnek 1: Su Tabancası ile Su Sıkma Oyunu

Etkinliğin Betimlenmesi: Cem ve annesi kahvaltıların bulunduğu mutfak masasında sandalyede oturuyorlar. Annesi Cem'e sarelleli ekmek verdi. Cem sarelleli ekmeyi yiyor. Cem sandalyesinde tezgahın ayağa kalktı. Annesi de ayağa kalkarak Cem'i kucağına aldı. Cem üzerinde bulunan raftaki tabancayı eli ile gösterdi. Annesi tabancayı aldı. Cem'i aynı sandalyeye oturttu. Cem'in önünde duran oyuncak palyaçoyu alarak Cem'in önüne koydu. Tabancayı da Cem'e verdi.

Bağlam: Cem su tabancası ile cama doğru su sıkıyor. Anne Camın önünde duran oyuncak palyaçoya aldı ve masanın üzerine koydu. Cem su tabancası ile palyaçoya su sıkıyor.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
		52	**Cem: Sandalyesinde oturuyor. Öne doğru eğilerek masanın ortasında duran su tabancasını sağ eli ile aldı. Baş parmağı sıkma yerinde, diğer parmakları ile tabancayı tutuyor. İleriye doğru su sıkıyor.**
53	Anne: Bak palyaço orada. Oraya sık. ATEŞ söyle ISLANDI. AY İMDAT yapıyor palyaço.		Cem'in tarafına doğru eğildi. Sağ elini ileriye doğru kaldırdı. Baş parmağı ile Cem'in önünde duran palyaçoyu gösteriyor. Elini geri çekti. Cem'e doğru eğildi. Cem'e bakıyor.
54	**Cem: Islandı.**	55	**Sağ kolunu ileriye doğru kaldırarak su tabancası ile Cama doğru su sıkıyor. Sol eli ile çenesini tutuyor.**
56	Anne: Ha ıslandı mı palyaço?		Cem'in gözlerine doğru bakıyor.
57	**Cem: Kafası**		**Sağ kolunu ileriye doğru kaldırarak su tabancası ile Cama doğru su sıkıyor. Sol eli ile çenesini tutuyor. Sağ kolunu ileriye doğru kaldırarak su tabancası ile Cama doğru su sıkıyor. Sol eli ile çenesini tutuyor.**
58	Anne: Kafasını mı vurdun? Evet kafası. Gel palyaçonun burnuna ateş edelim ha burnu.		Sandalyesinden kalktı. Cem'in önündeki palyaçoyu sağ eli ile uzanarak aldı. Cem'in karşısına masanın karşı ucuna koydu. Yere doğru Cem'in hizasında eğilerek palyaçoya bakarak burnunu sağ elinin işaret parmağı ile gösterdi.
		59	**Cem: Elindeki tabancayı palyaçonun burnuna doğru yaklaştırdı Palyaçonun burnuna sağ elindeki tabanca ile su sıkıyor.**
60	Anne: Tamam, şimdi. Sen bana söyle bakalım. Bu palyaçonun nesi? Ha/		Cem'in elindeki tabancayı sağ eli ile alarak masaya bıraktı. Sağ elini palyaçoya bakarak işaret parmağı ile palyaçonun gözüne iki defa dokundu ve Cem'e doğru baktı.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
63	Anne: Evet göz. Bu?/		Sağ elinin işaret parmağını palyaçonun gözünden çekerek aşağı doğru indirdi. Palyaçonun dişlerine işaret parmağı ile dokundu. Cem'e baktı.

Yukarıdaki örnekte Cem annesinin mutfak dolabının üstüne koyduğu su tabancasını gösterdi. Anne Cem'in gösterdiği tabancayı aldı ve Cem'e verdi (*ilgi çekici materyallerin kullanılması*). Cem'in su tabancası ile oynuyor (52). Anne Cem cama doğru su sıktığında " Bak palyaço orada. Oraya sık" dedi (y*önerge verme*). ".ATEŞ söyle ISLANDI. AY İMDAT yapıyor palyaço." İfadelerini kullanarak sözcükleri vurgulayarak yüksek sesle söyledi (p*aralel konuşma*) (53). Cem "Islandı" sözcüğünü söylediğinde (54) anne "Ha ıslandı mı palyaço?" dedi (g*enişletme-geri dönüt verme-onay verme-soru sorma*) (56). Cem " kafası" diyerek su tabancası ile cama doğru su sıktığında (57) anne yerinden kalkarak camın önünde duran palyaçoyu aldı ve Cem 'in önüne koyarak "Tamam, şimdi. Sen bana söyle bakalım. Bu palyaçonun nesi? Ha/" diyerek sordu (*yönerge verme-soru sorma-yanıt vermesi için bekleme*) (58). Cem palyaçoya doğru su sıkarken anne masanın üstünde duran palyaçonun gözünü gösterdi ve "Tamam, şimdi. Sen bana söyle bakalım. Bu palyaçonun nesi? Ha/" dedi (*yönerge verme-soru sorma*) Anne soruyu sorduktan sonra Cem'in yüzüne doğru baktı (yanıt *vermesi için bekleme*) (60). Cem annesinin gösterdiği palyaçoya bakarak (62) 3 saniyenin sonunda "göz" dedi (61). Anne Cem doğru yanıt verdikten sonra "göz" sözcüğünü tekrar etti. (g*eri dönüt verme-onay verme*). Anne elini palyaçonun gözünden çekti ve palyaçonun dişlerine dokundu (63).

Aşağıdaki tabloda annenin su tabancası ile su sıkma oyunu sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.6'da sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.6.

Annenin Su Tabancası Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Genişletme	1
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Paralel Konuşma	1
Model Olma	-
Ödüllendirme	-
Onay Verme	2
Soru Sorma	3
Yanıt Vermesini Bekleme	2
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	2
Yönerge Verme	3

Tablo 4.7.

Annenin Su Tabancası Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	1
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne su tabancası ile su sıkma oyunu sırasında sözel stratejilerden; genişletmeyi (bir), paralel konuşmayı (bir), onay vermeyi (iki), soru sormayı (üç), yanıt vermesini beklemeyi (iki), geri dönüt vermeyi (iki) ve yönerge vermeyi (üç) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, ilgi çekici materyaller kullanmayı (bir) kullanmıştır.

Örnek 2: Bomba Oyunu

Etkinliğin betimlenmesi: Cem ve annesi Cem'in odasında minderin üzerinde oturuyorlar**.** Cem minderin üzerinden kalkarak annesine doğru adım attı. Cem annesinin elinde bulunan tabancayı aldı ve minderin üzerine bıraktı. Cem tabancayı bıraktıktan sonra odanın kapısına doğru ilerledi. Annesi yerden kalkarak Cem'in yanına gitti. Cem'i elinden tuttu. Anne Oyuncak sepetinin doğru Cem'i götürdü ve anne oyuncak sepetinin içinden araba, kova ve içindeki çivileri aldı. Anne Cem ile birlikte

odanın ortasında bulunan minderin yanına giderek minderin üzerindekileri resimli kitapları, oyuncakları kaldırdı.

Bağlam: Anne yere dizlerinin üzerine oturdu ve Cem'i de aynına yere oturttu. Anne çivi kovasını yanına aldı. Oyuncak arabayı Cem'in önüne koydu.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
164	Anne: Sarı bomba söyle.		Sol eli Cem'in sürdüğü arabayı tutarken sağ eli ile önünde duran kovadan sarı çivi aldı. Aldığı sarı çiviyi Cem'in göz hizasına doğru tuttu.
165	**Cem: Sarı bomba**	166	**Annesinin elindeki sarı çiviye baktı**.
		167	Anne: sarı çiviyi fırlatma koluna koydu. Sağ elini çekti.
		168	**Cem: Arabayı bir defa sürdü ve bıraktı. Annesinin fırlatma koluna koyduğu, sarı çiviyi fırlatma koluna bastırarak fırlattı. Fırlayan çivinin arkasından baktı. Annesinin arabanın üzerinde olan sola elini iterek, iki eli ile arabayı tuttu. Kendisine doğru çekti. Sol elini arabanın üzerinden çekti. Sağ eli ile arabayı kendi önünde daire biçiminde sürdü.**
169	Anne: Evet sarı bomba.. Sarı bombayı attık	170	Cem'in yüzüne doğru baktı ve Cem'in elinden iki eli ile arabayı alarak kendi önüne çekti.

.

Yukarıdaki örnekte anne, minderin üzerine içinde çivilerin bulunduğu kovayı ve arabayı koydu (*ilgi çekici materyallerin kullanılması*). Anne çivilerin içinde bulunduğu kovayı önüne aldı, içinden sarı çiviyi alarak Cem'e gösterdi ve "Sarı bomba" dedi (*model olma*). Cem çiviyi alarak oyuncak arabanın fırlatma koluna yerleştirdi (164). Cem "sarı çivi" dedi ve (165) arabanın fırlatma koluna koyduğu çiviyi fırlattı (*istediği nesneye ulaşım hakkı vererek ödüllendirme*) (166). Anne Cem' e doğru eğilerek yüzüne baktı. "Evet sarı bomba, sarı bombayı attık" diyerek Cem'in yanıtını tekrar etti.

(*Genişletme-Geri dönüt Verme*). Aynı zamanda anne Cem'in ne yaptığını söyledi (*Paralel Konuşma*) (169).

Aşağıdaki tabloda annenin bomba oyunu sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.8'de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.8.
Annenin Bomba Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Söze Stratejiler	**Frekans**
Genişletme	1
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Paralel Konuşma	1
Model Olma	1
Ödüllendirme	1
Onay Verme	-
Soru Sorma	-
Yanıt Vermesini Bekleme	-
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	-

Tablo 4.9.
Annenin Bomba Oyunu Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	**Frekans**
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	1
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne bomba oyunu sırasında sözel stratejilerden; genişletmeyi (bir), paralel konuşmayı (bir), model olmayı (bir), ödüllendirmeyi (bir) ve geri dönüt vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise, ilgi çekici materyaller kullanmayı (bir) kullanmıştır.

4.4.3. Araç Kullanarak Oynanan Oyunlara İlişkin Etkileşim Örnekleri

Aşağıda araç kullanılarak oynanan oyunlardan yazı tahtasında resim çizme ve küçük yazı tahtasında resim çizme etkinliklerine ilişkin etkileşim örneklerine yer verilmiştir.

Örnek 1: Yazı Tahtasında Resim Çizme Etkinliği

Etkinliğin Betimlenmesi: Cem ve annesi mutfak masasında sandalyenin üzerinde oturuyorlar. Cem elindeki su tabancasını masaya bıraktıktan sonra sandalyesinden kalktı. Mutfağın oturma kısmına doğru ilerledi. Mutfağın oturma kısmında; karşılıklı iki tane koltuk, camın önünde iki tane tekli koltuk aralarında sehpa, televizyon ve televizyon sehpası bulunuyor. Anne mutfağın oturma kısmında bulunan karşılıklı duran çekyatlara kitap, suluboya kutusu, küçük yazı tahtası ve iki çekyatın ortasına büyük yazı tahtası koydu.

Bağlam: Cem yazı tahtasının önüne geldi. Anne Cem'in yanına geldi ve tahtanın önünde duran tahta kalemini alarak tahtaya güneş resmi. Cem eline tahta silgisi alarak annesinin çizdiği güneş resmini sildi.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
80	Anne: Ama sildin hemen. Bir daha bakalım. Gözlerini yapalım.		Yazı tahtasının sol tarafına doğru geri çekildi. Sağ eli ile yazı tahtasının sol orta köşesine bir öncekinden bir boy büyük güneş resmi çizdi. Güneş resmine tahta kalemi ile çizdi.
		81	**Cem: annesinin çizdiği resme doğru baktı.**
82	Anne: Bu ne?/		Güneş resmini çizdikten sonra Cem'in yüzüne doğru baktı.
83	**Cem: Güneş**	84	**Yere doğru dizlerinin üzerine oturdu. Tekrar dizlerinin üzerine kalkarak sağ elindeki tahta silgisi ile yukarı uzanarak güneş resminin bir kısmını sildi. Ayağa kalktı kalan güneş resmini sildi.**
85	Anne: Güneş. Bu ne?		Arkaya doğru çekildi. Tekrar ileriye doğru dizlerinin üzerinde bir adım gitti. Tahtanın sol alt köşesine doğru tahta kalemi ile yuvarlak çizdi. Sağ elinin işaret parmağı ile çizdiği yuvarlağı gösterdi. Cem'e baktı.

Yukarıdaki örnekte anne tahtaya güneş resmi çizdi. Cem elinde tahta silgisi ile annenin yaptığı resmi sildi. Anne için tekrar güneş resim çizdi, Cem 'in ve kendisinin yaptığı şeyleri söyledi "Ama sildin hemen. Bir daha bakalım. Gözlerini yapalım." (Paralel konuşma-Kendi Kendine Konuşma) (80). Resmi çizdikten sonra Cem'in yüzüne bakarak "Bu ne?/" diye sordu (*soru sorma*). Cem 'in yüzüne bakmaya devam etti (*yanıt vermesi için bekleme*) (82). 3 saniyenin sonunda Cem'in "güneş" dedi (83) ve Tahtayı sildi (İstediği Nesneye Ulaşım Hakkı Vererek Ödüllendirme) (84). Anne "güneş" sözcüğü tekrar etti (*onay verme-geri dönüt verme*) ve tahtaya başka bir resim çizdi (85).

Aşağıdaki tabloda annenin yazı tahtasında resim çizme etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.10'da sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.10.

Annenin Yazı Tahtasında Resim Çizme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Söze Stratejiler	Frekans
Genişletme	-
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	1
Paralel Konuşma	1
Model Olma	-
Ödüllendirme	1
Onay Verme	1
Soru Sorma	1
Yanıt Vermesini Bekleme	1
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	-

Tablo 4.11.

Annenin Yazı Tahtasında Resim Çizme Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	-
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne yazı tahtasında resim çizme etkinliği sırasında sözel stratejilerden; kendi kendine konuşmayı (bir), paralel konuşmayı (bir), ödüllendirmeyi (bir), onay vermeyi (bir), soru sormayı (bir), yanıt vermesini beklemeyi (bir) ve geri dönüt vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise kullandığı strateji bulunmamaktadır.

Örnek 2: Küçük Yazı Tahtasında Resim Çizme Etkinliği

Etkinliğin Betimlenmesi: Cem ve annesi mutfağın oturma kısmında koltuğun yanında, dizlerinin üzerinde duruyorlar. Cem suluboya kabına baktı. Annesi suluboya kabının içinden fırçayı alarak Cem'in ve kendisinin burnuna dokundurdu. Cem geriye doğru adım attı. Anne elindeki fırçayı bıraktı. Cem'i kucağına aldı. Anne karşıda duran koltuğun üzerinden küçük yazı tahtası ve tahta kalemini aldı ve yere oturdu.

Bağlam: Anne bir bacağına Cem' i oturttu, diğer bacağına yazı tahtası koydu. Anne elindeki tahta kalemi ile küçük yazı tahtasına araba resmi çizdi.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
94	Annesi: Bu neydi Cem?/		Sağ bacağını uzatıp sol bacağını bükerek arkasını koltuğa yaslanarak yerde oturuyor. Sol bacağının üzerinde Cem oturuyor. Sol kolu ile Cem'in belinden tutuyor. Sağ bacağının üzerinde küçük yazı tahtası var. sağ elinde tahta kalemi var. Yazı tahtasının üzerine tahta kalemi ile tahtayı kaplayacak şekilde araba resmi çiziyor. İki eli ile tahtayı Cem'e doğru çevirerek Cem'e bakıyor.
95	**Cem: Araba**	96	**Annesinin kucağında oturarak küçük yazı tahtasına bakıyor. 1 defa öne arkaya doğru sallandı.**
97	Anne: Evet araba çizdi. Babanın arabası gibi oldu.		Çizdiği resme baktı.

Yukarıdaki örnekte anne küçük yazı tahtasına araba resmi çizdi ve Cem'in yüzüne bakarak "Bu ne?/" diye sordu (s*oru sorma*). Cem 'in yüzüne bakmaya devam etti (y*anıt vermesi için bekleme*) (94). 3 saniyenin sonunda Cem'in "araba" demesi üzerine (95) "Evet araba çizdi.." ve (*genişletme-geri dönüt verme-onay verme*) "Babanın arabası gibi oldu " dedi (*kendi kendine konuşma*) (97).

Aşağıdaki tabloda annenin küçük yazı tahtasında resim çizme etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.12'de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.13'de yer almaktadır.

Tablo 4.12.
Annenin Küçük Yazı Tahtasında Resim Çizme Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Söze Stratejiler	Frekans
Genişletme	1
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	1
Paralel Konuşma	-
Model Olma	-
Ödüllendirme	-
Onay Verme	1
Soru Sorma	1
Yanıt Vermesini Bekleme	1
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	-

Tablo 4.13.
Annenin Küçük Yazı Tahtasında Resim Çizme Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	-
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne küçük yazı tahtasında resim çizme etkinliği sırasında sözel stratejilerden; genişletmeyi (bir), kendi kendine konuşmayı (bir), onay vermeyi (bir), soru sormayı (bir), yanıt vermesini beklemeyi (bir) ve geri dönüt vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise kullandığı strateji bulunmamaktadır.

4.4.4. Hikaye Etkinliklerine İlişkin Etkileşim Örnekleri

Aşağıda hikaye etkinliklerinden resimli kartlara ve resimli kitaba bakma etkinliğine ilişkin etkileşim örneklerine yer verilmiştir.

Örnek 1: Resimli Kartlara Bakma Etkinliği

Etkinliğin Betimlenmesi: Cem ve annesi Cem'in odasındadır. Cem penyeye baktıktan sonra mindere geri dönerek zıplamaya başladı. Annesi çekyatın üzerinde duran resimli kartları eline aldı.

Bağlam: Anne resimli kitabın ilk sayfasını çevirerek Cem'e gösterdi. Cem minderin üzerinde zıplarken annesinin gösterdiği resimli kartlara baktı.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
126	Anne: Bu ne?/		Sırtını mindere yaslayarak yerde, dizlerinin üzerinde oturuyor. Yanında minder var. sola doğru dönerek, sol elini kaldırdı. Minderin üzerindeki kartları aldı. Sağ eline geçirdi. Dizlerinin üzerinde kalktı. İleriye doğru bir adım attı. Sağa doğru döndü. Dizlerinin üzerine oturdu. Sağ elindeki kartı sol elinin işaret parmağı ile dokundu ve resimli kartı Cem'e doru tutarak Cem'e doğru baktı.
127	**Cem: Yıldız**	128	**Annesinin gösterdiği resme baktı ve annesine doğru üç defa ileriye doğru zıpladı. Sırtının üzerine düştü. Sırt üstü yatıyor. Sola doğru döndü. Sağa doğru döndü.**
129	Anne: Yıldız. Cem bu, bu ne? :)		Sayfayı cevirdi. Yerde yatan Cem'in üzerine doğru eğildi. Sol elindeki resmi Cem'e doğru tutarak sağ elinin işaret parmağı ile gösterdi. Sol elini yukarı doğru kaldırdı. Sağ elini çekti. Cem'e bakıyor.

Yukarıdaki örnekte anne resimli karttaki yıldız resmini Cem'in göz hizasına doğru uzatarak "bu ne?/" diye sordu (s*oru sorma*). Anne soruyu sorduktan sonra Cem'in yüzene doğru baktı (y*anıt vermesi için bekleme*) (126). Cem annesinin elindeki yıldız resmine bakarak (127) 3 saniyenin sonunda "yıldız" dedi (128). Anne Cem yanıt

verdikten sonra “yıldız” sözcüğünü tekrar etti (g*eri dönüt verme-onay verme*) ve başka bir nesne resmini gösterdi (129).

Aşağıdaki tabloda annenin resimli kartlara bakma etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.14’de sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4.14.
Annenin Resimli Karta Bakma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Söze Stratejiler	**Frekans**
Genişletme	-
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Paralel Konuşma	-
Model Olma	-
Ödüllendirme	-
Onay Verme	1
Soru Sorma	1
Yanıt Vermesini Bekleme	1
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	-

Tablo 4.15.
Annenin Resimli Karta Bakma Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	**Frekans**
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	-
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne resimli kartlara bakma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; onay vermeyi (bir), soru sormayı (bir), yanıt vermesini beklemeyi (bir) ve geri dönüt vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerden ise kullandığı strateji bulunmamaktadır.

Örnek 2: Resimli Kitap Bakma Etkinliği

Etkileşimin Betimlenmesi: Cem annesi ile birlikte minderin önünde oturuyorlar. Cem annesinin arabanın fırlatma koluna koyduğu çivileri ileri doğru fırlattı ve fırlattıktan sonra arabayı eline aldı. Cem minderin üzerine yattı. Annesi elinden arabayı aldı. Cem yerden kalktı. Annesi Cem'i elinden tuttu. Yerde duran kitapları topladı. Cem'i ve kitapları yanına alarak minderi dışına yere yan yana oturdular. Cem'i yere oturdu. Anne alt kattaki mutfağa gitti ve çikolatalı kek ve bir bardak kola aldı. ve tekrar yukarı çıktı. Anne yerde oturan Cem'i kucağına alarak minderin dışına, arkasını Cem'in yatağına dönerek, yere oturdu.

Bağlam: Anne minderin üzerindeki kitabı aldı ve İlk sayfasını açarak minderin üzerine koydu. Anne kitabın ilk sayfasında bulunan kedi resmini parmağı ile gösterdi.

No	Sözel İfadeler	No	Sözel Olmayan İfadeler
192	Anne: Kedinin elinde ne var?		Kitabın sol köşesinde duran kedi resmini, sağ elinin işaret parmağı ile dokunarak gösterdi. parmağını yukarı aşağı iki defa hareket ettirerek Cem'in yüzüne doğru baktı.
		193	**Cem: annesinin gösterdiği resme baktı.**
194	Anne: Kendinin elinde ne var? /		Cem'in yüzüne doğru baktı.
		195	**Cem: resimli kitaba doğru baktı.**
196	Anne: Ko-va.		
197	**Cem: Kova**	198	**Sol elini ağzına doğru kaldırarak keki ağzına götürdü. Bir defa ısırdı. Resme doğru bakıyor.**
199	Anne: Kova var evet. Bu ne Cem?/		Başını aşağı yukarı bir defa salladı. Sayfayı çevirerek işaret parmağı ile sol sayfadaki at resmini dokunarak gösterdi.

Yukarıdaki örnekte anne Cem'in önüne resimli kitabı koydu ve resimli kitaptaki kova resmini gösterdi. "Kedinin elinde ne var? " diye sordu (*soru sorma*). Cem'in

yüzüne doğru baktı (192). Anne 2 saniye sonra (193) soruyu tekrar sordu (194). Anne 5 saniye bekledikten sonra (y*anıt vermesi için bekleme*) "Ko-va" sözcüğünü heceleyerek söyledi (*model olma*) (196). Cem resimli kitaba doru bakarak "kova" dedi (197). Anne "Kova var evet " dedi ve başını aşağı doğru sallaydı (genişletme-geri dönüt verme-o*nay verme*) (199). Anne resimli kitabın üzerinde başka bir resmi göstererek diğer soruya geçti.

Aşağıdaki tabloda resimli kitap bakma etkinliği sırasında kullandığı sözel stratejiler ile ilgili nicel bilgiler Tablo 4.16'da sözel olmayan stratejiler ile ilgili nicel bilgiler ise Tablo 4.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.16.
Annenin Resimli Kitaba Bakma Sırasında Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Söze Stratejiler	**Frekans**
Genişletme	1
Ekleme	-
Kendi Kendine Konuşma	-
Paralel Konuşma	-
Model Olma	1
Ödüllendirme	-
Onay Verme	1
Soru Sorma	1
Yanıt Vermesini Bekleme	1
Seçim Yapma	-
Geri Dönüt Verme	1
Yönerge Verme	-

Tablo 4.17.
Annenin Resimli Kitaba Bakma Sırasında Kullandığı Sözel Olamayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	**Frekans**
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	-
Ulaşamama Durumu Yaratma	-
Yetersiz Parçalar Kullanma	-

Anne kahvaltı yapma etkinliği sırasında sözel stratejilerden; genişletmeyi (bir), model olmayı (bir), onay vermeyi (bir), soru sormayı (bir), yanıt vermesini beklemeyi (bir) ve geri dönüt vermeyi (bir) kullanmıştır. Sözel olmayan stratejilerde ise kullandığı strateji bulunmamaktadır.

Video teyp kaydında annenin rutin etkinlikler, hayali oyun, araç kullanılarak oynan oyun ve hikaye etkinlikleri sırasında kullandığı tüm sözel ve sözel olmayan stratejiler aşağıdaki Tablo 18 ve 19'da gösterilmektedir.

Tablo 4.18.
Annenin Video Teyp Kaydı Sırasında Çocuğu ile Etkileşimde Kullandığı Sözel Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Stratejiler	Frekans
Genişletme	5
Ekleme	1
Kendi Kendine Konuşma	4
Paralel Konuşma	3
Model Olma	4
Ödüllendirme	4
Onay Verme	8
Soru Sorma	8
Yanıt Vermesini Bekleme	8
Seçim Yapma	1
Geri Dönüt Verme	9
Yönerge Verme	4

Tablo 4.19.
Annenin Video Teyp Kaydı Sırasında Çocuğa İle Etkileşiminde Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler

Annenin Kullandığı Sözel Olmayan Stratejiler	Frekans
İlgi Çekici Materyaller Kullanma	4
Ulaşamama Durumu Yaratma	2
Yetersiz Parçalar Kullanma	1

Yapılan video teyp kaydı incelendiğinde annenin rutin etkinlikler, hayali oyun, araç kullanılarak oynanan oyunlar ve hikaye etkinlikleri sırasında sözel stratejilerden genişletmeye (beş), eklemeye (bir), kendi kendine konuşmaya (üç), paralel konuşmaya (üç), model olmaya (üç), ödüllendirmeye (dört), onay vermeye (altı), soru sormaya (beş), çocuğunun yanıt vermesi için beklemeye (dört), seçim yaptırmaya (bir), geri dönüt vermeye (sekiz) ve yönerge vermeye (bir) yer verdiği belirlenmiştir. Annenin bu etkinlikler sırasında kullandığı sözel olmayan stratejilerden ise ilgi çekici

materyalleri kullandığı (dört), ulaşmam durumu yarattığı (iki) ve yetersiz parçaları (bir) kullandığı görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümün amacı, birinci bölümün sonundaki genel araştırma soruları ve üçüncü bölümün sonunda video teyp analizi sonucunda ulaşılan araştırma sorularına ilişkin bulguları yorumlamaktır. Araştırma sorularının yanıtları hakkında yapılan yorumların ışığı altında, otistik çocuğa sahip olan annelere ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

Annenin Çocuğunun Dil Gelişimine İlişkin Düşünceleri Nelerdir?

Bir iletişim problemi olarak tanımlanan otizmin en önemli sorunu dil gelişimi ile ilgili yaşanan güçlüklerdir (Wing, 1996). Yapılan görüşmeler sırasında anne de en büyük problemin dil gelişimi ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Günlük 12, 13.03.07, s.18).

Anne Cem'in dil gelişimi ile ilgili olarak çocuğunun çok az sözcük kullandığını ve sözcükleri anlamlı kullanmadığını ifade etmiştir (Günlük 12, 13.03.07, s.18). Otisitk çocukların dil gelişimine bakıldığında anlamsal gelişim çoğu zaman sıra dışıdır Genellikle sözcüklerin anlamını kullanmada sorunlar görülür (Kırcaali-İftar, 2003).

Evde yapılan gözlemler sırasında Cem'in annesine cevap verme sırasında bazı sözcükleri doğru telaffuz etmediği ve sözcüklerin son harflerini söylemediği gözlenmiştir (Günlük 32, 15.05.07, s.56). Otistik çocuklar ses bilgisi boyutunda genellikle normal yaşıtları ile benzerlik gösterirler. Ancak bazı seslerin doğru çıkarılmasında ve genel sözcük telaffuzunda zorluklar yaşanabilir (Persson, 2000).

Anne Cem'in dil gelişimi ile ilgili özellikle "sen" ve "ben" kavramlarını öğretmede ve kendiliğinden soru sormada zorluklar yaşadığını belirtmiştir (Günlük 12, 13.03.07, s.18). Otistik çocuklar dilin sözcük kullanımı boyutunda özellikle zamirleri ve edatları uygun yer ve zamanda kullanmama, 'ben, sen' kullanımını birbirine karıştığı görülmektedir. Diğer bir problem ise sözcükleri birleştirerek cümle oluşturmada ve soru

şekillerini kullanmada yaşanan zorluklardır (Korkmaz, 2006; Kırcaali-İftar, 2003; Smith, 2001; Persson, 2000; Wing, 1996).

Anne Cem ile etkileşim kurmaya başlamadan önce çocuğunun dil gelişimi ile ilgili düşüncelerini yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…En büyük sorunumuz seslendiğimiz de bakmaması, duymuyor gibi yapmasıydı. Kelimeleri vardı ama anlamlı değildi. Kendini işaretlerle hareketlerle anlatıyordu…" şeklinde ifade etmiştir (Grş S #1, 13.03.07, s.41). Otistik çocukların iletişime geçmek için çok az çabaları vardır. Seslenildiğinde bakmayabilir duymuyor gibi davranabilir. Konuşma dilindeki tümceleri öğrenirler ancak bunları duruma uygun olamayan zamanlarda kullanabilirler (Korkmaz, 2006; Kırcaali-İftar, 2003; Smith, 2001; Persson, 2000; Wing, 1996).

Annenin Günlük Yaşam İçinde Çocuğu İle Etkileşim Kurarken Nelere Dikkat Etmektedir?

Annenin ortaya çıkan iletişim girişimlerine nasıl tepki gösterdiği son derece önemlidir. Oyun ortamlarında, sosyal ortamlarda ya da eğitim ortamlarında çocuklarla etkileşimde bulunurken belli ilkelere dikkat edilerek, iletişim fırsatları en iyi şekilde değerlendirilebilir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Anne çocuğu ile etkileşim kurarken çocuğunun seviyesine uygun etkinlikleri belirleyerek önceden planladığı görülmüştür (Günlük 22, 21.04.07, s.30). Anne günlük yaşantısında Cem ile iletişim kurarken özellikle göz kontağı kurmaya çok önem göstermiştir (Günlük 20, 16.04.07, s.28). Anne çocuğu ile etkileşime girerken göz kontağının önemini "…bana bakması için en büyük amacımdı ilk zamanlar. Bana baksın diye sürekli gözlerine baktım. Onun boyuna indim…" şeklinde belirtmiştir (GrşS#2, 28.05.07, s.13).

Çocuklarla iletişim girişimlerinde bulunurken ilk olarak dikkat edilecek nokta seçilen etkinliklerin çocuğun düzeyine uygun olup olmadığıdır. Düzeyine uygun etkinlik belirlendikten sonra etkileşim sırasında göz kontağı kurmak hem dikkati yöneltmek hem de kişisel ve toplumsal gelişimi sağlamak adına önemlidir. Karşılıklı konuşurken yüz yüze bakmanın ilk basamağı göz kontağı kurmaktır. Çocukla iletişim kurarken yüze bakma onların iletilen mesajı anlamlandırmasına yol açar (Uzuner, 2001).

Anne çocuğu ile etkileşiminde veya etkinlikleri seçerken daha çok Cem'in ilgisini çeken etkinlikler gerçekleştirdiğini ya da Cem bir şeyle ilgilendiğinde annenin de o etkinliğe yöneldiği belirlenmiştir (Günlük 20, 16.04.07, s.28). Yarı yapılandırılmış bir görüşmede bu konu ile ilgili "… istediği bir şey olduğunda bana gösteriyor. Bende hemen onunla ilgileniyorum. Sıkıldığı zaman hemen bırakıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.51). Çocuklarla etkileşim halindeyken sözlü iletişimin gerçekleşebilmesi için aynı konu üzerinde konuşulması gereklidir. Bunu sağlamak için ilk başta çocuğun ilgilendiği etkinlik veya nesneyle ilgilenilmelidir (Tüfekçioğlu, 2003).

Annenin özellikle taklit oyunlarında ve hikaye etkinliklerinde farklı hareketler ve ses tonları kullandığı (Günlük 21, 20.04.07, s.29), bütün iletişim olanaklarından yararlanarak her etkinliği eğlenceli hale getirmeye çalıştığı gözlenmiştir (Günlük 32, 15.05.07, s.56). Anne etkileşimi eğlenceli hale getirmek için yaptıklarını ve ses tonunu nasıl kullandığını yarı yapılandırılmış bir görüşmede "…ilginç şeylerle ilgisini çekmeye çalışıyorum. Taklitler yapıyorum…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "…Basit hikayeler anlatıyorum. Kuklalar ile ilginç hareketler, sesler yapıyorum. İşte sesimi kalınlaştırıyorum. Elimi fazla hareket ettirtiyorum. O zaman ilgisini çekiyorum…" (GrşS#1, 13.03.07, s.44) "…Dikkatini bir noktaya toplamak için sesli, görüntüsü güzel, ilgi çekici renkte olan nesneler kullanıyorum…" şeklinde belirtmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.52). Annenin çocuğu ile etkileşim halindeyken konuşmasına ses iniş çıkışlarını, ton farklılıklarını ve vücut hareketlerini eklemesi çocuğun dikkatini çekmekle beraber etkileşimi de eğlenceli hale getirecektir (Tüfekçioğlu, 2003; Erbaş, 2003). Çocukla etkileşime girilirken rahat, mutlu, ve neşeli olunarak yapılan etkinlikler eğlenceli hale getirilmelidir (Baykoç-dönmez, 1997).

Anne çocuğu ile etkileşimi sırasında iletişim olanakları yaratmak için neler yaptığını yarı yapılandırılmış bir görüşmede "… Kendisinin bir şeyleri yapması için fırsat veriyorum. Böylelikle benden bir şey istemek için benimle iletişim kurması gerekiyor…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "…özellikle yatakta oynamayı seviyor. Bende bu zamanları iyi kullanmaya çalışıyorum. Onu uyandırmaya gittiğimde oyunlar oynuyoruz. Ona şarkılar söylüyorum. Birlikte el çırpıyoruz…" şeklinde ifade etmiştir. (GrşS#1, 13.03.07, s.44). Hedef dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde gün boyunca meydana gelen rutinlerden ve oyun etkinliklerinden yaralanılmalıdır (Kaiser, 2000).

Annenin Günlük Yaşam İçinde Çocuğu ile Birlikte Gerçekleştirdiği Etkinlikler Nelerdir?

Doğal dil yaklaşımı özel olarak yetişkinlere etkinlikler önermemektedir. Buna karşın iletişim becerilerinin öğretiminde gün boyunca meydana gelen rutinlerden, günlük yaşantılar içinde yapılan etkinlikler ve oynanan oyunlarla dilin öğrenilmesini, savunmaktadır (Kaiser , 2000 ; Erbaş, 2003).

Anne Cem'in dil gelişiminde rutin etkinliklerin önemini " kahvaltı gibi etkinlikler sürekli tekrar eden, bu yüzde de aynı şeyleri sürekli tekrar etme şansımız var. Bende kahvaltı ve bunun gibi etkinliklerde sürekli onunla konuşuyorum." diyerek kahvaltı etkinliğini rutin etkinlikler olarak gördüğünü ve neler yaptığını belirtmiştir (Grş S#3, 23.05.07, sf.3). Anne günlük yaşam içinde oyunlar dışında çocuğu ile etkileşime girmek için kahvaltı etme, giyinme gibi günlük rutin olayları da kullanmaktadır (Günlük 29, 12.05.07, s.47). Annenin gündelik yaşam içinde ev ortamımın da her gün yaptığı ve tekrarladığı etkinlikler vardır. Çocuğun kişisel gereksinimlerinin karşıladığı ve ev işlerinin yapılması rutin etkinliklere girmektedir (Baykoç-Dönmez, 1997; Weitzman, 1992).

Anne araştırma sürecinde ev ortamında gözlem yapılırken anne yapılandırılmamış görüşmeler sırasında çocuğu ile evcilik oyunları oynadığını birlikte belirtmiştir (Günlük 18, 11.04.07, s.25). Planlı etkinlikler çocukların gereksinimleri doğrultusunda birebir ve grup ortamlarında gerçekleştirilir. Bu etkinliklerin planlanmasında amaç çocukların dil kullanımları ve sözcük dağarcıklarını geliştirmektir. Planlı etkinliklerden biri olan sembolik malzemeler kullanarak yapılan etkinlikler, nesneleri temsil eden oyuncaklarla oynama olarak tanımlanır (Baykoç-Dönmez, 1997).

Anne çocuğu ile etkileşimi sırasında kitap okuma, resimli kartlara bakma, kukla oyunları gibi dil etkinliklerine yer vermiştir (Günlük 25, 02.05.07, s.35). Planlı etkinlik olarak tanımlanan hikaye etkinlikler ve resimli kartlarla yapılan etkinlikler, çocukların dil gelişimlerinde ve dilin değişik işlevlerini kullanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir (Girgin, 2003).

Anne ve çocuğun etkileşimleri gözlenirden annenin özellikle hafta sonları hava güzel olduğunda evde olmak yerine dışarıda çocuğu ile vakit geçirdiği belirlenmiştir. Dışarı çıktıklarında anne çocuğu ile parka gittikleri, alış-veriş merkezde dolaştıkları (Günlük 21, 20.04.07, s.29), birlikte uçurtma uçurdukları, bahçede çiçek suladıkları, toprak ile oynadıkları, bisiklete akülü arabaya bindikleri gözlenmiştir (Günlük 23, 24.04.07, s.32). Bilgiyi işleyebilmek, konuşmada kullanabilmek için çocukların pek gerçek olayları yaşamaları gerekir. Bu amaçla planlı etkinliklerden biri olan gezi etkinliklerine çocuğun yaşamında yer vermek ona yeni deneyimler kazandıracaktır (Uzuner, 2003).

Anne Cem ile birlikte yaptıkları yaratıcı etkinlikleri "…Özellikle hafta sonları resim yapıyoruz, hamur oynuyoruz, parmak boyası yapıyoruz. Evde bunları yaparken kelimeleri çok arttı…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.41). Çocukların dil ve düşüncelerinin temelini oluşturmak için yaratıcı yaşantılar sağlanmalıdır. Çocukların çizmek, boyamak, resim yapmak gibi kendi duygu ve düşüncelerini ifade edecekleri etkinliklere ihtiyacı vardır (Weitzman, 1992).

Anne Cem ile nasıl araba taklidi ve boks oyunu oynadıklarını yapı yapılandırılmış bir görüşmede "… Cem yeni hayali oyunları oynamaya başladı. Arabayı sürme taklidi yapıyor. Benimle boks oynuyor…" şeklinde ifade etmiştir. (GrşS#2, 28.05.07, s.11). Çocukların oynadıkları her tür oyun, çocukların dil ve kavram gelişimin temelini oluşturur. Oyun etkinliklerinden biri olan hayali oyunlar dil gelişiminin sağlanması için gündelik yaşam içinde yer almalıdır (Baykoç-Dönmez, 1997).

Anne araç kullanarak oynan oyunlar hakkında görüşlerini "… Top oyunlarını çok seviyor. Eskiden hiç oynamazdı. Topa vuramazdı. Şimdi vuruyor, atıyor…" (GrşS#1, 13.03.07, s.40). "… yeni yeni Cem ile evcilik oynuyoruz. Yemek yapıyoruz. Ne yemek yaptığımız hakkında konuşuyoruz…" şeklinde ifade etmiştir (GrşS#1, 13.03.07, s.43). Oyun etkinliklerinden biri olarak tanımlanan araçla oynan oyunlar, çeşitli araçlar kullanılarak oynan oyunlar olarak tanımlanır. Top oyunları, ip oyunları, yapı inşa oyunları ve eğitici oyuncakların kullanıldığı oyunlar araç kullanılarak oynan oyunlara örnek olarak gösterilebilir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Anne yapılan bir gözlem sonrasında Cem ile oyunlarını ve ya etkinliklerini planlarken sadece dil gelişimini dikkate almadığını Cem'in gereksinim duyduğu her alan ile ilgili çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Anne aynı zamanda fiziksel gelişimi ile ilgili çalışırken bile dil gelişimini ile ilgili etkinliklerin yapılabileceğini "… Zıplama bildiğimiz bir şey ama ben zıplama oyunu oynarken; sayı saydırma, şarkı söyleme, oyun oynama gibi etkinlikleri de katmaya çalışıyorum. O zaman oyun daha amaçlı oluyor, hem hoşuna giden bir şey yapıyor, hem de bir şeyler öğreniyor. Top oyunları da aynı şekilde hem top oynuyoruz bir taraftan top oyunu oynarken başka şeyleri de çalışabiliyoruz…" sözleriyle ifade etmiştir (Günlük 20, 16.04.07, s28). Araçta oynan oyunlar ise, belli bir aracın üzerinde yapılan oyunlara denilmektedir. Denge oyunları ve minder oyunları bu oyun türüne örnektir (Baykoç-Dönmez, 1997).

Annenin Çocuğu ile Etkileşimi Sırasında Kullandığı Sözel ve Sözel Olmayan Stratejilerin Nitel ve Nicel Özellikleri Nelerdir?

Anne etkinlikler sırasında sohbetlerini sözel ve sözel olmayan stratejiler üzerine yapılandırarak Cem'in dil gelişimine artırmaya çalışmaktadır. Anne ev ortamı içinde yaptığı etkinliklerde; genişletme, ekleme, paralel konuşma, kendi kendine konuşma, model olma, ödüllendirme, onay verme, soru sorma, yanıt vermesini bekleme, seçim yapma, geri dönüt verme, yönerge verme olmak üzere 12 sözel strateji, ilgi çekici materyalleri kullanma, ulaşmama durumu yaratma ve yetersiz parçalar kullanma olmak üzere 3 tane de sözel olmayan strateji kullanmıştır.

Video teyp kayıtları incelendiğinde rutin etkinliklerin 1., hayali oyunların 2. ve hikaye etkinliğinin 2. etkileşim örneklerinde annenin sözel ve sözel olmayan stratejileri kullanma şeklinin birbirine benzediği görülmektedir. Bu örnekler incelendiğinde; annenin çocuğunun ilgisini belli bir noktaya çektiği, ilgilendiği nesne veya etkinlik ile ilgili model olduğu, çocuğu doğru cevap verdiğinde ödüllendirdiği ve çocuğunun söylediklerini genişleterek geri dönüt verdiği görülmüştür. Annenin bu örneklerde kullandığı sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri literatürde *çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımının model olma öğretim yöntemi* ile benzerlik göstermektedir.

Model olma yöntemi çocuk doğru cevabı bildiğinde öğretmek için kullanılan çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yöntemlerinden biridir (Hart, 1985). Annenin

etkinlikler sırasında çocuğun bilmediği sözcük ve cümle kalıpları için model olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde annelerin çocukların yeni sözcükler öğretmek için model olmasının çocukların dil gelişimine önemli katkılar sağladığı belirlemiştir (Sherry, 1996). Bir veya iki sözcükle konuşan otistik çocuklarda dili geliştirmek için model olma çocukların olayları adlandırmalarına ve yeni sözcük kazanmalarına yardım etmektedir (Görgün-Çağlar, 2006). Aynı zamanda otistik çocuklara model olma yöntemi kullanılarak uygulanan dil öğretim yönteminin dilin anlam boyutunun gelişmesine ve iletişim davranışlarının artması üzerinde olumlu gelişmeler sağladığı gözlenmiştir. Bunun yanında söz öncesi iletişim davranışlarının geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması ve model olma öğretim yönteminin kullanılması, çocuğun dilin tüm bileşenlerinde ve söz öncesi iletişim davranışlarında gelişme olmasına yol açmaktadır (Güzel-Özmen, 2005). Yetişkinlerin çocuğa oyun ortamında model olarak yetişkinlerin kullandığı sesleri ve sözcükleri çıkarmayı ve cümleleri kurmayı öğretebilmektedir (Susman, 1999; Rappaport, 1996).

Annenin çocuğu ile iletişim kurmak için kullandığı etkinlikler sırasında sürekli olarak çocuğun dikkatini çekmesi ve konuşması için fırsatlar vererek ve gerekli yerlerde model olması çocuğu için asıl amacı olan bağımsız konuşmasına olanak sağlamaktadır. Anneler, çocuklarının yaptıklarını ve olan olayları sözel olarak ifade ettiklerinde çocuklarının dil kazanımını başlatmış olurlar (Watson, 1999).

Video teyp kayıtları incelendiğinde rutin etkinliklerin 1. örneğinde; annenin çocuğunun ilgisini belli bir noktaya çektiği, çocuğunun ilgisine göre tercihte bulunabileceği sorular sorduğu, çocuğu doğru cevap verdiğinde ödüllendirdiği ve çocuğunun söylediklerine onay vererek genişlettiği ve geri dönüt verdiği görülmüştür. Annenin bu örneklerde kullandığı sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri literatürde *çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımının tepki isteme modeli öğretim yöntemi* ile benzerlik göstermektedir.

Tepki isteme modeli öğretim yöntemi gerçek ortamlarda ortaya çıkan gerçek sorular ve seçenekler oluşturarak çocuğun tercihini belirlemesini sağlayan çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yöntemlerinden biridir (Kaiser ve Grim, 2003). Anneler çocukları ile etkileşimleri sırasında çocuğun neyi ifade ettiğini belirtmesi için sorular sorarlar. Bu soruları sorarak çocuklarının etkinlikler sırasında kendileri ile etkileşimini

sürdürerek isteklerini ifade etmesini beklerler. Bu durumun çocuklarda dil gelişimini olumlu yönde etkilediği ve anne çocuk arasındaki etkileşimi artırdığı gözlenmektedir (Watson, 1999). Görgün-Çağlar (2006) da yaptığı çalışmasında annenin otistik çocuğu ile etkileşimleri sırasında sorular sormasının çocuktaki cevap verme, konuşmayı sürdürme ve sıra alma davranışları kazanmasında bakımından önem taşıdığını belirtmiştir. Aynı zamanda otistik çocuklara tepki isteme modeli öğretim yöntemi kullanılarak uygulanan dil öğretim yönteminin dilin anlam boyutunun gelişmesine ve iletişim davranışlarının artması üzerinde olumlu gelişmeler sağladığı gözlenmiştir (Güzel-Özmen, 2005).

Annelerin oyun ortamında çocuklarına seçenek sunduklarında çocuklarda seçeneklerini belirtmek adına sözel dillerini kullanacaklardır (Kaiser, 2000). Video teyp kaydında annenin kahvaltı etme etkinliği sırasında çocuğuna sorular sorarak seçenek sunduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde etkinlikler sırasında çocuklara seçenek oluşturacak sorular sormanın çocuğun dil kazanımını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Rappaport, 1996). Böylece anneler, sorular sorarak çocukların neyi ifade etmek istediklerini onlara hatırlatmakta, dikkatini çekmekte ve çocukları ile iletişime geçmektedirler. Bu durum aynı zamanda anne çocuk arasında ki etkileşimi de arttırmaktadır (Seery, 1996).

Video teyp kayıtları incelendiğinde hayali oyunların 1., araç kullanılarak oynan oyunların 1. 2. ve hikaye etkinliğinin 1. etkileşim örneklerinde annenin sözel ve sözel olmayan stratejileri kullanma şeklinin birbirine benzediği görülmektedir. Bu örnekler incelendiğinde; annenin çocuğunun ilgisini belli bir noktaya çekmek için çevreyi düzenlediği, çocuğunun sözel tepki vermesi için beklediği, çocuğu tepki vermediğinde ipucu oluşturacak sorular sorduğu, çocuğu doğru cevap verdiğinde ödüllendirdiği ve çocuğunun söylediklerini onaylayarak genişlettiği ve geri dönüt verdiği görülmüştür. Annenin bu örneklerde kullandığı sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri literatürde *çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımının bekleme süreli öğretim yöntemi* ile benzerlik göstermektedir.

Bekleme süreli öğretim yöntemi yetişkinin iletişim için çocuktan bir talep beklediğini ifadeleriyle belli ettiği çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretim yöntem yöntemlerinden biridir (Kaiser ve Grim, 2003). Bekleme süreli öğretim yöntemi

uygulanırken çevre düzenlemelerine yer verilmesi önem teşkil etmektedir. Çevre düzenleme tekniklerinden biri olan ilgi çekici materyallerin kullanılması çocuğun iletişimin başlaması için uygun ortam sağlamak adına önem taşımaktadır (Hart, 1998; Warren ve Yoder, 1994). Aynı zamanda çocuğun iletişime geçmesi için cazip materyallerin çocukların görüş alanı içinde ama ulaşamayacakları bir yere koymak onun materyale ulaşım hakkı elde edebilmesi için talepte bulunmasını sağlar (Prizant ve Wetherby, 1994).

Literatür incelendiğinde, annenin karşılıklı konuşmalarda otistik çocuğa bakarak cevap beklemesinin ve ona fırsat vermesinin otistik çocuğun sohbete katılımını ve sıra alma davranışını kazanması açısından önem taşıdığı gözlenmiştir (Görgün-Çağlar, 2006). Charlop ve Trasowech (1991) yaptığı çalışmada otistik çocukların dil eğitiminde bekleme süreli öğretim yöntemine ver vermenin otistik çocuğun dil gelişiminde anlamlı sözcük kullanmayı ve öğrendiklerini günlük yaşantısına aktarmada etkili olduğu yönündedir.

Video teyp kaydında annenin etkinlikler sırasında çocuğunun sözel iletişimine olumlu tepkiler verdiği görülmüştür. Literatür incelendiğinde, yapılan davranışlara olumlu tepki vermenin o davranışın ileride ortaya çıkmasını arttırmakta etkili olduğu yönündedir. Annelerin çocuklarının yaptıklarını ve söylediklerini ödüllendirmeleri çocuklarının iletişime katılımlarını cesaretlendirmektedir (Charlop ve Trasowech, 1991).

Video teyp kayıtları incelendiğinde Rutin etkinliklerin 2. ve hayali oyunların 1. etkileşim örneklerinde annenin sözel ve sözel olmayan stratejileri kullanma şeklinin birbirine benzediği görülmektedir. Bu örnekler incelendiğinde; annenin çocuk her hangi bir etkinlik veya nesne ile ilgilendiğinde hemen çocuğu ile etkileşime geçtiği, çocuğunun kendinden bir şey istemesi için fırsatlar oluşturduğu, çocuğu doğru tepki verdiğinde ödüllendirdiği ve çocuğunun söylediklerini onaylayarak genişlettiği ve geri dönüt verdiği görülmüştür. Annenin bu örneklerde kullandığı sözel ve sözel olmayan etkileşim stratejileri literatürde *çevresel ipuçlarına dayalı dil yaklaşımının fırsat öğretim yöntemi* ile benzerlik göstermektedir.

Fırsat öğretimi yöntemi çocuk istekte bulunduğunda ve sözlü veya sözlü olmayan şekilde materyal talep ettiğinde kullanılan çevresel ip uçlarına dayalı dil

öğretim yöntem yöntemlerinden biridir. (Kaiser ve Grim, 2003). Bekleme süreli öğretim yöntemi ile çevre düzenleme tekniklerinin kullanılması bakımından benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda annenin fırsatları değerlendirerek çocuğu için dil girdileri verebileceği bir yöntem olması bakımından önemlidir. Video teyp kaydında da annenin çocuğunun ilgilendiği nesne ve etkinliğe yöneldiği gözlenmiştir. Anne çocuğu ile bu etkinlikleri gerçekleştirirken aynı zamanda çocuğunun söylediklerini genişletmeye çalışmıştır. Literatür incelendiğinde annelerin çocuklarının sözcük dağarcıklarını genişletmek için çocuğunun söylediklerine yeni sözcükler eklemeleri dil kazanımını da hızlandırmış olması bakımından önem taşımaktadır. (Weitzmant, 1992).

Miranda, Linne ve Melin (1992) yaptığı çalışmada fırsat öğretiminin otistik çocukların dil gelişiminde olumlu gelişmeler sağladığı ve bu çocukları fırsat öğretimin yer aldığı programların uygulanmasından sonra kendiliğinden dili kullanmada artış olduğunu saptadıklarını belirtmiştir. Mc Gee, Morrier ve Day (1999) tarafından yapılan diğer bir araştırmada fırsat öğretiminin anlamlı sözcük kullanmayı sağladığı ve dil becerilerinin kazanımında genelleme ve kalıcılığın arttırdığı belirtilmiştir.

5.1. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ev ortamında anne ve çocuk etkileşimlerinin gözlenmesine dayalı olarak etkileşim ortamının düzenlenmesi, etkinliğin içeriği ve annenin kullandığı etkileşim stratejilerinin betimlendiği bu araştırma sonuçlarına bakarak otistik çocuğa sahip annelere çocukları ile etkileşim kurma ve bir etkinliği paylaşma hakkında şu öneriler gösterilebilir;

1) Otistik çocukların dil gelişimi için olumlu beklentiler içinde olabilirler.

2) Otistik çocuklarla oyun oynayabilirler.

3) Otistik çocukların tüm sözel ve sözel olmayan katılımları değerlendirilebilir.

4) Ev ortamı çocuğun etkileşime gereksinim duyabileceği biçimde düzenlenebilir.

5) Çocuğun etkinliğe katılımını sağlamak için model alma ve ip ucu sağlayacak sorular kullanılabilir.

6) Etkinlik sırasında çocuğun yaptıkları söylenerek, söyledikleri tekrar ederek sözcük kullanımını arttırabilir.

7) Etkinlik sırasında sevdiği nesneleri kullanarak çocuk ödüllendirilebilir.

8) Otistik çocuklara konuşmak için fırsatlar verebilir.

9) Otistik çocuklara iletişime geçmeleri için bekleyerek fırsat verebilir.

10) Ne tür etkinlik yapacağı hakkında bilgi verebilir.

11) Otistik çocuklarla etkileşim kurmak için en sevdiği etkinliklerden başlanabilir.

12) Etkinlik çeşitlerini arttırabilir.

13) Ortamda bulunan nesneler, kişiler ve olaylar hakkında açıklamalar yapabilir.

14) Çevresindeki nesne, kişi ve olaylar etiketlenerek yeni sözcükler kazandırılabilir.

15) Yeni kullanılan sözcükler etkinlikler sırasında sık sık kullanılarak pekiştirilebilir.

16) Otistik çocuğun söylediğini eklemeler yaparak yeni kavramlar kullanılabilir.

17) Otistik çocuğa istekleri hakkında seçim hakkı sunulabilir.

18) Otistik çocukların etkileşimi sürdürmeleri için sevdiği nesneleri ulaşmayacakları yerlere koyarak az miktarlarda verebilir.

5.1.2. İLERİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

İleri araştırmalara yönelik hem yöntemsel hem de sohbetin yapısına, işlevine uygun araştırmalar önerilebilir.

1) Bu araştırmadaki verilerin analizi sohbetin diğer öğelerini incelemek için yapılabilir.

2) Bu bulgular ışığında neden-sonuç ilişkisini araştırmaya yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

3) Otistik çocuğa sahip farklı anneler ile bu araştırma model alınarak incelemeler yapılabilir.

4) Bu araştırma model alınarak farklı dil seviyelerine sahip otistik çocuklara araştırmalar yapılabilir.

5) Bu araştırma model alınarak farklı engel gruplarına sahip çocuklarla araştırmalar yapılabilir.

6) Otistik çocuğa sahip babalar ile bu araştırma model alınarak incelemeler yapılabilir.

7) Bu araştırma model alınarak otistik çocuğa sahip olan iki anne karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

EKLER

EK 1. Yazılı İzin Mektubu

YAZILI İZİN MEKTUBU

Sayın veli,

Ben Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde, "tek sözcüklü cümleler kurarak konuşan otistik çocuğa sahip bir annenin oyun etkinlikleri sırasında çocuğunun sözcük dağarcığını geliştirmek için kullandığı stratejilerin betimlenmesi" konulu tezi hazırlamaktayım.

Bu çalışmada annelerin çocukları ile etkileşimlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla, otistik çocuğa sahip bir ailenin evinde gözlemler yapılması ve kayıtların tutulması gerekmektedir. İzin verdiğiniz takdirde, üç ay süre ile evinizde sizin ve çocuğunuzun etkileşimlerini izlenecek kayıt edilecektir. Evinize yapılacak ziyaretler sırasında ev düzeninizi ve yaşayış biçiminizi değiştirmenizi gerektirecek her hangi bir şey söz konusu olmayacaktır. Bu çalışmanın bir aşamasında da siz ve çocuğunuzun vidyo çekimlerinin yapılması planlanmaktadır. Ev ziyaret günleri, gözlem yapılacak saatler sizin için uygun olan gün ve saatler içerisinde planlanacaktır. Gelmeden önce mutlaka telefonla aranılarak haber verilecektir.

Araştırma süresinde yapılan gözlemler ve verdiğiniz bilgilerin tümü gizlidir. Sizin ve çocuğunuzun ismi gizli tutulacaktır. İsimler rapora yansıtılırken kod isim kullanılacaktır. Bu bilgiler kullanılacak tez çalışmasının dışında herhangi bir kimsenin görmesine ve kullanmasına izin verilmeyecektir.

Otistik çocuğu ile etkileşimlerinde etkili olan bir annenin, çocuğu ile etkileşimlerinin ev ortamında gözlemlenmesi yolu ile elde edilecek bilgiler ve ortaya çıkan sonuçlar ileride bilimsel toplantılarda ve ya üniversitelerde eğitimcilere ve annelere yol göstermek adına kullanılabilecektir. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları annelerin çocukları ile etkileşimlerini artırabilmelerinde örnek gösterme adına önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın sonunda hazırlanacak olan raporun bir kopyası da size sunulacaktır. Bu konu ile ilgili bütün sorularınız için beni doğrudan arayabilirsiniz.

Saygılarımla

Tuğba TAŞKIN ESER
05447303634

KAYNAKÇA

Altunel, M. (2007). *Otistik Özellikler Gösteren Öğrencilere Soru Cevaplama Becerilerinin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesi İle Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğ*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü.

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumları.

Ataman, A. (2003). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz .

Atman, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz.

Aydın, A. (2002). *Otizm de İlk Adım*. İstanbul: Epsilon.

Baykoç-Dönmez, N. (1997). *Okul Öncesi Dönemde Dil gelişimi Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa.

Baykoç-Dönmez, N. (1992). *Oyun Kitabı.* İstanbul: Esin.

Bernstein, D. K., & Tiegermen, E. (1991). *Language and Communication Disorders in Children.* New York: Merrill.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods.* Ally and Bacon Inc.

Bondy, A., & Frost, L.(1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior,* 9, 1-19.

Bondy, A.S., & Sulzer-Azaroff, B. (2002). *The Pyramid Approach to Education in Autizm.* Newark, Delaware: Pyramid Eduational Products.

Bono, A. M., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relation Among J oint Attention amount of Intervention and language Gain in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disordes, 34.* 495-496.

Brown, D.P. (1988). A Classroom Based-Model of Language Intervention For Preschool Language Impaired Children. *Principles and Procedures Annals of Dylexia, 38.* 193-207

Çağlar-Görgün, Z. (2006). Beş *Yaşında Otistik Çocuğa Sahip Bir Annenin Mutfak Etkinliği Sırasında Çocuğu ile Etkileşimlerinde Kullandığı Stratejilerin Betimlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Enstitüsü.

Cemay, T. (2003). *Otistik Çocuklara Söylenen Komutun Yerine Getirilmesi Becerisinin Öğretiminde İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretimin Etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü.

Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse The Language of Teaching and Learning.* Heinemann Portsmouth.

Charlop, M. H., & Trasowech, J. E. (1991). Increasing Autistic Children's Daily Spontaneous Speech. *Journal Of applied Behavior Analysis, 17.* 453-460.

Coher, S. (1998). *Targeting Autism.* California: University of California Pres.

Cole, K.N., & Dale, P.S. (1996). Direct Instruction and Interactive Language Instruction with Language Delayed Preschool Children: Acomparison Study. *Journal of Speech and Hearing, 29.* 206-217.

Conner, E. (1997). *Pre-School Play Activities*. London: Swallow Publishing Ltd.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü., ve Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Delparado, D.J. (2001). Comparisons of Discrete Trial and Normalized ehavioral Language Intervential for Young Children with autism. *Journal of Autism and Developmantal Disorders,3.* 315-325.

Dobert, L.M. (1984). *Ethnografik Research: Theory and Societies.* New York, N.Y: Prager Publisher.

Doussard-Roosevelt, J.A., Claudia, M.J., Bezhenova, O.V., & Porge, S.W. (2003). Mother-Child İnterction in Autictic an Nonautictic Child: Characteristics of Maternal Approach Behaviors and Child Social Responses. *Journal Development and Psychopathology, 15.* 277-295.

Dönmez, B. N., ve Arı, M. (1987). 12-30 Aylık Çocuklarda Dilin Kazanılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi,2* (36-58).

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1994). *The Hundred Languages of Children.* New Jersey: Nor Wood: Ablex.

El-Ghoroury, N. H., & Romonczyk, R. G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders. 29(3).* 249-258.

Ellis, K. (1990). *Autism.* London: Chapman & Hall.

Ellialtıoğlu, F. (2005). *Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-pa.

Erbaş, D. (2003). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, Ü. (2003). *Konuşma ve Yazma Eğitimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gleason, J.B. (1997). *The Development of Language.* Boston: Allyn and Bacon.

Gümüşçü, Ş. (1990). *6-9 Yaş Gurubu Otistik Çocuklara "Önce" ve "Sonra" Zaman Kavramını Sözel Olarak İfade Etme Becerisinin Kazandırılmasında, "Operant Şartlanma" ve "Tesadüfi Öğrenme" Yöntemlerinin Etkilerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Günhan, E. (2004). Türkçe Konuşan Otistik Çocukların Sesletim Becerileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güven, N., ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Epsilon

Güzel-Özmen, R. (2003). İfadece Edici Dil Becerileri Sınırlı Olan Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimlerini Desteklemek İçin Öğretmenin Sınıf Ortamında Yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt1(2)*.

Güzel-Özmen, R. (2003). Otistik Bir Çocuğa Dil Öğretimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 30.* 18-27,

Halle, J. W. (1982). Teaching Function Language to the Handicapped: an İntegrative Model of Natural Environment Teaching techiques. *The Journal of the association for Persons With Severe Handicaps. 7.* 29-37.

Hart, B. (1978). *Language Intervention Strategies.* Baltimore:University Park Pres.

Holinger, P,C., & Doner, K. (2000). *What Babies Say Before That Can Talk*. Simon & Schuster Inc.

Jordon, R. (1999). *Autistic Spectrum Disorders: An İntroductory Landbook for Practitioners.* London: David Fulton Publishers.

Kaiser, P. A. (2000). Teaching Functional Communicition Skills. *İnstruction of Stuednts With Severe Disabilities, 5.* 453-471.

Kaiser, P. A., Yoder, P., & Keetz, A. (1992). *Evalvating Milieu Teaching.* Baltimore: Brookes.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (1998). *Everything Your Baby Would Ask if Only He or She Could Talk.* Illustrations and Compılation Corroll&Brown Limited.

Kayaalp-Vural, İ. (2000). *Otizm ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi.* İstanbul: Evrim.

Keen, D., & Woodyatt, G. (1995). An Evaluating of Same Programmers for Children with Autistic Spectrum Disorders in Auckland Opportunities, Contingencies. *Journals Development and Psychopatholoy, 7 (1).*

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Kazandırılması.* İstanbul: Ya-Pa.

Kırcaali-İftar, G., Bozkurt, F., Çetin, Ö., Peker, S., Yıldırım, S., ve Yücesoy, Ş. (2003). Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemleri (PECS): Türkçeleştirme ve Uygulama Çalışmaları. *13. Ulusal özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri.* Eskişehir.

Koegal, K.L. (1995). *Strategies for Initiating Positive Interactions and İmproving Learning Opportunities.* Pennsylvanina:Teaching Children with Autism. Pro-ed.

Koegel R. L., & Williams J. A. (1980). Direct Versus İndirect Response Reinforcer Relationships in Teaching Autistic Children. *Journal of Applied Behavior Analysisi, 8*. 537-547.

Konrat, A. (2001). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Konrot, A. (1991). Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklar. *YA-PA 7. OKUL öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması seminerleri. İstanbul:Ya-pa Yayınları*

Korkmaz, B.(2006). *Dil ve Beyin.* İstanbul:Yüce Yayınları.

Korkmaz, B. (2000). *Yağmur Çocuklar*. İstanbul: Doğatı.

Krestchmer, R., & Krestchmer, L. (1978). *Language Development and Intervention with The Hearing-Impaired Child.* Baltimore: University Park Pres.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen Çocuklar.* İstanbul: Epsilon.

Liber, B.L., Fear, D.W., & Symon, G. (2002) Using Time-Delay to Impro Social Play Skills with Pers for Children with Autism. J*ournal of Autism and Developmental Disorders, 5(1).*

Light, J.C., Robert, B., Dimarco, R., & Greiner, N. (1998). Augmentative and Alternative Communication to Support Receptive and Expressive Communication for People with Autism. *Journal of Communication Disorders, 31.* 153-180.

Lord, C.,& McGee, P. (2001). *Educating Children With Autism.* . Washington: National.

Lowental, B. (1995). Naturalistic Language ıntervention In Environments. *Intervention in School Clinic, 31.*114-119.

Neef, N.A., & Waltes, J. (1984). Establishing Generative Yes/No Responses in Developmentally Disabled Children. *Journal Applied Behavior Analysis, 17.* 453-460.

Mc Gree, G., Morrier, M.J., & Daly, T. (1999). An Incidental Teaching Approach to Eary İntervention for Toddlers With Autism. *Journal of Association for Persons With Severe Handicaps. 24(3).* 133-146.

Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harward Education Review.* 48.

Miller, D., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (1998). Thelmpact of Augmentative and Alternative Communication ıntervention on the Speech Production of Individuals with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions. 5(3).*

Mirenda, P., Linne, F., & Melin, L. (1992). Acquistion, Generalization and Spontaneous Use of Color Advectives: A Conparison of İncidental Teaching and Traditional Discrete-Trial Procedures for Children With Autism. *Research İn Developmental Disabilities.* 119-138.

Mirenda, P., & Santogrossi, J. (1995). Apont-free Stragety to Teach Pictorial Communication System Use. *University of Nebraska-Lincoln*.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Eğitim. İstanbul:* Epsilon.

Quill, A.K. (2000). *Do Watch Listen Say Social and Communication İntervention for Children With Autism.* Poul H. Brookes Publishing.

Peeters, T. (1995). *Autism: From the Dretical Understanding to Educational İntervention.* London: Whurr Publishers Ltd.

Peeters, T. (1997). *Austism.* London:Whurr Publishers Ltd.

Persson, B. S. (2000). *AQ Otistik Zeka ve Seviyeleri, Otizm.* İstanbul**:** Sistem.

Prizant, M.B., Schuler, L.A., Wetherby, M.A., & Rydell, P. (1997). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders.* (2. thEd). New York: Plenum Pres.

Rappaport, M. (1996). *Behavioral İntervention for Children With Autism.* U.S.A: İnternational Publisher.

Sağlam, M. (2004). *Özel Eğitim Yöntemleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Schopler, E. (1993). *Preschool Issues in Autism.* New York: Plenum Pres.

Siegel, B. (1996). *The Word of the Autistic Child: Understanding and Treating Autistic Spectrum Disorders.* Oxford UP. Evans Road.

Sigafoos, J. (1998). Assesing Conditionual Use of Graphic Mode Reguesting in a Young Boy with Autism. *Journal of Developmental and Phsical Disabilities, 10.*

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Smith, M, J. (2001). **Teaching** *Playskills to Children With Autittic Spectrum Disorder.* New York: DRL Boks, Inc.

Stiebel, D. (1999). Promoting Augmantive Communication During Daily Rountines: Aparent Problem Solving Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1.* 156-169.

Susman, F. (1999). More Than Words. Canada: A Hann Centre Publication.

Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2001). Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel.

Thomson, H. R., Mc-Kerchar, M. P., & Dancho, A. K. (2004). The Effectsof Delayed Physıcal Promts and Reinforcement on İnfand Sing Language Acqisition. *Journel of Applied Behavior Analysis, 33.* 379-383.

Topbaş, S. (2005). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök.*

Topbaş, S. (2003). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topbaş, S., Maviş, İ., ve Erbaş, D. (2002). *Sözel Dil Gelişim Geriliği Gözlenen ve Gözlenmeyen 0-3 Yaş Çocuklarının Erken iletişim Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topbaş, S. (2000). *Gecikmiş Konuşma Sorunlu Bir Çocuğun Dil Gelişimi Sürecinde İletişim Amaçlarını Kullanımının İşlevsel – İletişimsel Yaklaşım ile değerlendirilmesi: Bir vak'a sunumu.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Topbaş, S. (1999). Dil *ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilimsel Çözümleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi ve Konuşma Dillerindeki Sesbilgisel Özelliklerin betimlenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Turan, A. (2000). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tüfekçioğlu, Ü. (2003). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzuner, Y. (2001). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Warren, S.F. & Yoder, P. J. (1994).Communication an Language Intervention: Why A Constructivist Approach İs Insufficient. *Journal of Special Education, 28.* 248. 259.

Watson, L. R. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28.* 51-59.

Weitzman, E. (1992). *Learning Language and Loving it.* Canada: A Hann Centre Publication.

Wetherby, M.A., & Prızants, M. B. (1994). *Preschool İssves İn Autism.* London: Plenum Pres.

Wing, L. (1996). *Otizm El Rehberi.* İstanbul: Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Wing, L. (1998). *The Austistic Spectrum.* London: Constable.

Wolery, M., ve Doyle, P.M. (1992). *Teaching Communication Skills to Students With Severe Disabilities.* Brookes: Baltimore Poul H.