ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ANNELERİN İLETİŞİM ÖZELLİKLERİ İLE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ORTAK KATILIM, DİL VE OYUN BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

HÜSNA SEMA BÜYÜKKARAKAYA

ANKARA
MART, 2023


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

ANNELERİN İLETİŞİM ÖZELLİKLERİ İLE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ORTAK KATILIM, DİL VE OYUN BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

DOKTORA TEZİ

HÜSNA SEMA BÜYÜKKARAKAYA

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ

ANKARA
MART, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hüsna Sema Büyükkarakaya adlı öğrencinin hazırladığı "Annelerin İletişim Özellikleri İle Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Ortak Katılım, Dil ve Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiler" başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		İmza
Başkan	Doç.Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ	……..
Üye	Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK	……..
Üye	Doç. Dr. Şeyda DEMİR	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik kurallar çerçevesinde raporlaştırarak sunduğumu ve bunları etik ilkelere uygun olarak elde ettiğimi, bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, tezde kullanılan tüm bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşıldığını bildiririm.

Hüsna Sema BÜYÜKKARAKAYA

ÖZET

ANNELERİN İLETİŞİM ÖZELLİKLERİ İLE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ORTAK KATILIM, DİL VE OYUN BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

BÜYÜKKARAKAYA, Hüsna Sema
Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç.Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ
Mart, 2023, xiv + 116 Sayfa

Araştırma kapsamında erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların annelerinin, çocuklarıyla serbest oyun sırasında sergiledikleri ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve çocukla paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Ankara ilinde özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine devam eden ve devlet hastanelerince tanılaması yapılmış OSB tanılı, 2-7 yaş arası 45 çocuk ve bu çocukların anneleri ile çalışılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan çocuklar ve annelerinden serbest oyun sırasında 20 dakikalık video kaydı alınmış ve bu kayıtlar üzerinde Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri-OKDE (The Joint Engagement Rating İnventory-JERI) üzerinden çocukların ortak katılım becerileri, annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları, çocukların iletişim davranışları ve anne çocuk ilişkisi içinde paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri değerlendirilmiştir. Oyun karmaşıklık düzeyi yine video kayıtları üzerinden oyun değerlendirme işlemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların dil becerileri araştırmacı tarafından TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği kullanılarak çalışma grubuna alınan çocukların tıbbi tanı raporu ile birlikte bu ölçekte de tanısıyla uyumlu olacak şekilde bir otistik bozukluk indeksi göstermesi şeklinde bir ölçüt kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında ilk olarak değişkenlere ilişkin betimsel

istatistikler yapılmıştır. Ardından değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizinde 1000 örneklemli bootstrap yeniden örnekleme ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda bağımlı değişkenler ile ilişkili bulunan yordayıcı değişkenlerin hangisi ya da hangilerinin ölçüt değişkenleri tek başına anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmanın korelasyonel analizi ile ilgili bulgular göstermektedir ki, annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları (destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım) ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri (paylaşılan temanın kapsamı, paylaşılan temanın sürdürülebilirliği, paylaşılan temanın detaylandırılması, akıcılık ve bağlantılık, rutinler ve ritüeller) ile çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri arasında değişen oranlarda, anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler doğrultusunda yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre bu gruplarda yer alan ilişkili değişkenler bir arada, çocuğun oyun karmaşıklık düzeyinin %64'ünü; çocuğun ortak katılımının %88'ini, çocuğun dil düzeyinin %65'ini ve iletişim davranışlarının %91'ini yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Otizm, Sosyal Katılım, Ortak Katılım, Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi, Oyun

ABSTRACT

THE RELATIONSHİPS BETWEEN MOTHERS' COMMUNICATION CHARACTERISTICS AND JOINT ENGAGEMENT, LANGUAGE AND PLAY SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

BÜYÜKKARAKAYA, Hüsna Sema
PhD Dissertation, Department of Special Education
Thesis Advisor: Doç.Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ
March, 2023, xiv + 116 Pages

This study aimed to examine the relationship between mothers' behaviors supporting joint engagement during the free play with their young children having autism spectrum disorder (ASD) and communication characteristics regarding shared theme with their children, and the level of complexity of children's play, children's joint engagement, children's language and communication characteristics. To this end, 45 children aged between 2-7 diagnosed with ASD by state hospitals and attending to private special education and rehabilitation centers located in Ankara and their mothers were studied.

Children and their mothers were video recorded during a 20 minute-free play, and these videos were used in the assessment. The Joint Engagement Rating Inventory (JERI) was utilized to assess children's joint engagement skills, mothers' behaviors supporting joint engagement, children's communication behaviors, and communication characteristics regarding shared theme during mother-child relationship. Videos were also used to assess the complexity level of children's play through the play assessment procedures. Test of Early Language Development (TELD) was employed to evaluate children's language skills by the researcher. Furthermore, Gilliam Autism Rating Scale was administrated to the participating children to evaluate them based on an autism index which was expected to be compatible with their medical diagnosis report.

Data gathered from the study was analyzed by IBM SPSS 22.0 program. After conducting descriptive statistics to the variables of the study, the relationship between the variables was tested by Pearson product-moment correlation coefficient with bootstrap resampling with 1000 samples. Correlational analysis demonstrated the variables

predicting the dependent variables. Hierarchical regression analysis was applied to test the predictive values of those variables on the dependent variables.

Correlational analysis revealed significant and positive relationships between mothers' behaviors supporting joint engagement (supporting, following child's lead, highlighting symbols, affect) and communication characteristics regarding shared theme (the scope of shared theme, sustainability of shared theme, detailing shared theme, fluency and connectedness, routines and rituals), and the level of complexity of children's play, children's joint engagement, and children's language and communication skills in varying degrees. Hierarchical regression analysis showed related variables in those groups together, predict 64%, 88%, 65% and 91% of the level of children's play, children's joint engagement, children's language level and children's communication behaviors respectively.

Key Words: Autism, Social Engagement, Joint Engagement, Parent-Child İnteractions, Play

ÖNSÖZ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların anneleriyle serbest oyun bağlamında ortak katılım süreçlerini oyun, dil ve iletişim becerilerini de ele alarak değerlendiren bu çalışma OSB olan çocuklara yönelik erken müdahale programlarında çocuklar ve ebeveynlerle doğru amaçlar belirleyerek çalışmanın kritik önemi doğrultusunda ve bu idealle gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde son derece sınırlı desteklere sahip olan bu çocukların özellikle ebeveynlerinin sosyal etkileşim yeterliliklerinin arttırılması çocukların gelişiminde vazgeçilmezdir ve uzmanlar için bu desteği sağlayabilmek göz ardı edilemeyecek bir sorumluluk ve zorunluluktur.

Çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm çocuklar ve annelere minnet ve şükran duyuyorum. Son derece uzun bir sürece yayılan bu çalışmanın ele alınmasında ve sonuçlanmasında oldukça büyük bir payı olan ve bana çok önemli bir destek sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Meral Çilem Ökcün Akçamuş'a desteği, sükûneti, kabulleniciliği, yol göstericiliği için yine minnet ve şükran duyuyorum. Çalışmanın fikir aşamasında, başlangıcında ve süreç içinde benimle saatlerini geçiren ve desteğini esirgemeyen ve şüphesiz kendisinden çok fazla şey öğrendiğim Prof. Dr. Funda Acarlar'a teşekkürlerimi sunmak da benim için onur olacaktır. Sürecin başından itibaren katılımcı olan, görüş ve önerileriyle çalışmanın son halini almasında desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na ayrıca teşekkür ederim. Sevgili Dr. Öğr. Üyesi Gamze Alak'ın varlığı güç ve cesaret vermiştir, teşekkür ederim. Ayrıca Doç.Dr. Şeyda Demir ve Dr. Öğr. Üyesi Gözde Tomris'e de katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma süresince çocuk ve annelere ulaşmamda aracı olan özel rehabilitasyon merkezlerinin yöneticileri ve uzmanlarının desteği şüphesiz büyüktür, teşekkürlerimi sunarım. Çalışma süresince ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan sevgili Özlem Mısırlı Taşdemir'in, sevgili Hatice Bayraklı'nın oldukça büyük olan katkıları, destekleri ve dostlukları her anlamda çok değerlidir ve teşekkürlerim sonsuzdur. İdea Çocuk & Aile Gelişim Destek ve Danışmanlık Merkezi'nin tüm çalışanları ideallerimi hayata işlemeye çalışırken varlıklarıyla ve emekleriyle pek çok şeyin mümkün olabileceğini, akademik bilgi ile uygulamalar arasındaki boşluğun azaltılabileceğini göstererek bana umut, destek ve motivasyon kaynağı olmuştur, teşekkürlerimi sunarım.

Sabrın, emeğin, dayanışmanın, eşitliğin ve koşulsuz sevginin mümkün olabilirliği içinde yaşamıma eşlik eden sevgili Doç. Dr. Ali Metin Büyükkarakaya'ya varlığı ve tüm desteği için teşekkürlerini sunarım. Canım kızım Irmak'a sevgilerimi; büyürken farkında olmadan annesini de büyüttüğü için teşekkürlerimi sunarım.

Ömrüme değer, anlam ve mutluluk katan,
çalıştığım ilham verici tüm güzel çocuklara, Damla, Mustafa, Elifsu, Çağan, Ateş ve adlarını saymamın mümkün olmadığı yüzlercesinin her birine sonsuz sevgiyle…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xiii
KISALTMALAR ... xiv
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
OSB Olan Çocukların Ortak Katılım Özellikleri ... 3
Ortak Dikkat ... 3
Ortak Katılım ... 7
OSB Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerileri ile Dil Becerilerinin Ortak Katılım Becerileri ile İlişkisi ... 11
OSB Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerileri ... 12
OSB Olan Çocuklarda Dil ve Ortak Katılım Becerilerinin İlişkisi ... 13
OSB Olan Çocuklarda Oyun Becerileri ile Oyun ve Dil Becerilerinin İlişkisi ... 16
OSB Olan Çocuklarda Oyun Becerileri ... 16
OSB Olan Çocuklarda Oyun ve Dil Becerilerinin İlişkisi ... 20
OSB Olan Çocukların Annelerinin Etkileşim Özellikleri ve Çocuğun Ortak Katılım, Dil ve Oyun Becerileri ile İlişkisi ... 22
OSB Alanında Ebeveyn-Çocuk İlişkisine ve Sosyal Etkileşime Yönelik Müdahale Yaklaşımları ... 22
OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Sosyal Etkileşim Özellikleri ve Bu Özelliklerin Çocukların Dil, Oyun ve Ortak Katılımına Olan Etkileri ... 27
Problem ... 34
Amaç ... 37
Önem ... 38
Sınırlılıklar ... 39
Tanımlar ... 39
BÖLÜM 2 ... 43
YÖNTEM ... 43
Araştırmanın Modeli ... 43
Çalışma Grubu ... 43
Veri Toplama Araçları ... 44
Çalışma Grubunun Seçilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları ... 45
Demografik Bilgi Formu ... 45
Katılımcı Onay Formu ... 45
Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 (GOBDÖ-2-TV) ... 45

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araç ve Yöntemleri ... 46
Türkçe Erken Dil ve İletişim Testi (TEDİL) ... 46
Anne Çocuk Serbest Oyun Video Kaydı ... 47
Oyun Düzeyi Belirleme İşlemleri ... 48
Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri ... 50
Pilot Uygulamalar ... 52
Verilerin Toplanması ... 54
Verilerin Çözümlenmesi ... 55
Gözlemciler Arası Güvenirlik ... 57
BÖLÜM 3 ... 58
BULGULAR VE YORUMLAR ... 58
Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular ... 58
Araştırma Sorusu 1 ... 58
Çocukların Oyun Karmaşıklık Düzeyi, Ortak Katılım Davranışları, Dil Becerileri ve İletişim Özelliklerini Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgular ... 69
Araştırma Sorusu 2 ... 69
BÖLÜM 4 ... 84
SONUÇLAR VE ÖNERİLER ... 84
Sonuçlar ... 84
Öneriler ... 86
İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler ... 86
Uygulamaya İlişkin Öneriler ... 87
EKLER ... 106
EK 1. Demografik Bilgi Formu ... 107
EK 2. Katılımcı Onay Formu ... 108
EK 3. Katılımcı Bilgilendirme Formu ... 109
EK 4. Nesneli Oyun Formu ... 110
EK 5. Ortak Katılımlı Derecelendirme Envanteri ... 111
EK 6. Ortak Katılım Değerlendirme Envanteri / Derecelendirme Maddeleri ve Derecelendirme Ölçütleri ... 112
EK 7. Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri- OKDE Puanlama Anahtarı ... 113
EK 8. Etik Kurul Onayı ... 114
BENZERLİK BİLDİRİMİ ... 115
ÖZGEÇMİŞ ... 116

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Annelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler 44
Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler 59
Tablo 3. OSB Olan Çocukların Annelerinin Ortak Katılım Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özellikleriyle Çocuklarının Oyun Karmaşıklık Düzeyi, Ortak Katılım Becerileri, Dil Gelişimi ve İletişim Davranışları Arasındaki İlişkiler..... 61
Tablo 4. Oyun Karmaşıklığını Yordayan Annelerin Ortak Katılımı Destekleyici Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45) 71
Tablo 5. Çocukların Ortak Katılım Becerilerini Yordayan Annelerin Ortak Katılımı Destekleyici Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45)..... 73
Tablo 6. Çocukların Dil Becerilerini Yordayan Annelerin Ortak Katılımı Destekleyici Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45) 75
Tablo 7. Çocukların İletişim Davranışlarını Yordayan Annelerin Ortak Katılım Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45) 76

KISALTMALAR

OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
TOK	Toplam Ortak Katılım
DOK	Destekleyici Ortak Katılım
SİOK	Sembol İçeren Ortak Katılım
KOK	Koordineli Ortak Katılım
SV	Sembol Vurgulama
Çİİ	Çocuğun İlgisini İzleme
BVD	Bakımverenin Duygulanımı
PTÖ	Paylaşılan Tema Özellikleri
PTD	Paylaşılan Temanın Detaylandırılması
PTS	Paylaşılan Temanın Sürdürülebilirliği
PTK	Paylaşılan Temanın Kapsamı
AB	Akıcılık Bağlantılılık
RR	Rutinler Ritüeller
OD	Oyun Düzeyi
ÇİDT	Çocuk İletişim Davranışları Toplam

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde bir çocuğun gelişimi sürecinde ebeveynleriyle olan etkileşiminin nasıl bir rol oynadığı pek çok yönüyle bilinmekte ve özellikle erken çocukluk gelişiminde çocuğun farklı gelişimsel becerileri kazanmasında ebeveynlerin rolüne yapılan vurgu giderek artmaktadır. Bir bebeğin dünyaya gelmesiyle birlikte bebeğin gelişim süreci ebeveynler için yaşamın odağında bir öneme sahiptir ve günümüzde giderek yaygınlığı artmakta olan otizm spektrum bozukluğu (OSB) da pek çok ailenin yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Çocuk ve ebeveynin karşılıklı etkileşimin niteliğinde yetişkinlerin dil ve etkileşim özellikleri kadar çocuğun özellikleri de belirleyicidir. Farklı gelişim özellikleri gösteren çocuklarla ebeveynlerinin etkileşimi de gelişimsel süreçler ve erken müdahale ile ilgilenen araştırmacıların ilgi duyduğu bir alan olarak gerek ebeveynlerin gerekse çocukların özellikleri bağlamında pek çok boyutuyla çalışılmaya devam edilmektedir.

Erken çocukluk gelişiminde tüm gelişim alanlarının birbiriyle sıkı ve ayrılmaz şekilde ilişkili olduğu bilgisi, çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimi daha da önemli hale getirmektedir. Bebeğin dünyaya gelişiyle birlikte başlayan etkileşim süreci içinde çocuk için kritik önem taşıyan bilişsel beceriler, sosyal beceriler ve dil becerileri şekillenmekte ve tüm bu gelişimsel alanların birbiri üzerine etkileri olduğu bilinmektedir (bk. Charlesworth, 2017). OSB olan çocuklar açısından da bu becerilerin gelişimi, birbirleri ile ilişkileri ve bu çocukların ebeveynleriyle etkileşim süreçleri, alan yazında çok sayıda araştırmacı tarafından yıllar içinde ele alınmış olup, halen de özellikle etkili müdahale programlarının geliştirilmesi noktasında bu çalışmalar önem taşımaktadır.

Otizm ile ilgili ilk makalenin 1943 yılında Leo Kanner tarafından yayınlanmasından sonra geçen uzun yıllar içinde şüphesiz tanılama ve müdahale süreçleri açısından da ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Gelinen noktada otizm erken çocukluk döneminde ortaya çıkan semptomlarla birlikte kendini gösteren nörogelişimsel bir farklılık olarak kabul edilmekte olup (American Psychiatric Association [APA], 2013) özellikle son yıllarda yaygınlığında görülen artışla birlikte (Maenner vd., 2021) daha çok araştırmacının ilgisini çekmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı ve tanılamada yaygın olarak kullanılan ve güçlü bir araç olarak kabul gören Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], 2013) sınıflamasına göre OSB, sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur. Sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler; sosyal duygusal karşılık vermede, sosyal etkileşimde kullanılan sözel olmayan iletişimsel davranışlarda ve ilişkiler geliştirme, sürdürme ve anlamada güçlükleri, hayali oyunlar oynamadaki, arkadaşlık ilişkilerine ilgi duymada güçlükleri veya arkadaşlık ilişkisi kuramama, sürdürememe gibi özellikleri içermektedir. Sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler ise basmakalıp veya tekrarlayıcı motor hareketler, obje kullanımı, konuşma; aynı olmakta ısrar, rutinlere sıkı bağlılık, sözel veya sözel olmayan ritüelleşmiş davranışlar; konu veya yoğunluk bakımından olağandışı ve takıntılı ilgi; duyusal olarak aşırı ya da az duyarlılık veya çevrenin duyusal boyutuna aşırı ilgi gibi özellikleri içermektedir (APA, 2013). Dil ve iletişimdeki bozukluklar ile sınırlı tekrarlayıcı davranışlar, DSM-5'e benzer biçimde özellikle Avrupa ülkelerinde tanılamada yaygın bir biçimde kullanılan Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması 11. Versiyonda da (International Classification of Diseases 11th [ICD-11]) tanılama ölçütleri arasında yer almaktadır (World Health Organization [WHO], 2022).

Tanı ölçütlerinde de görüldüğü üzere sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde görülen sınırlılıklar, OSB olan çocukların temel problem alanlarından biri olarak görülmektedir (APA, 2013). Buna bağlı olarak OSB olan çocukların genel gelişim süreci içinde de söz öncesi iletişim becerilerinden başlayarak iletişim ve etkileşimin pek çok boyutu araştırmacılar tarafından sıklıkla araştırılan konular arasındadır. Günümüze kadar olan süreç içinde yapılmış olan araştırmalar, OSB olan çocukların becerileri ve gelişim süreçleri, ebeveynleriyle etkileşim, akranlarla etkileşim, bütünleştirme, eğitim modelleri, uzman niteliklerini arttırmaya yönelik programlar, çocuğa ve aileye yönelik müdahale yöntemleri gibi farklı alanlarda sürdürülmüş ve bilimsel bakışın doğasına uygun olarak her bir çalışma ortaya koyduğu sonuçlarla yeni bir araştırmanın önünü açmıştır ve açmaya da devam etmektedir. OSB'nin görülme sıklığında görülen artışla birlikte (Maenner vd., 2021) müdahale alanında da pek çok açıdan daha ekonomik ve etkili olacak şekilde özel gereksinimlere yönelen müdahale programları gereklilik olarak belirmektedir. Bu nedenle özellikle sosyal iletişimi güçlendirmeye yönelik müdahale programları açısından bu ilişkiler ve örüntülerin ortaya konması da daha önemli hale gelmektedir. Bu noktadan

hareketle, bu çalışmanın ilgi odağı genel olarak bu ilişkiler bağlamında anne davranışları ve çocukların ortak katılım özellikleridir. Çalışmanın kapsamını ise serbest oyun bağlamında annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve ortak katılım içinde çocukla paylaşılan temaya ilişkin iletişim özelliklerinin OSB olan çocukların ortak katılım becerileri, oyun karmaşıklık düzeyi, dil ve iletişim becerileri ile bir arada değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bundan sonraki bölümlerde OSB olan çocukların ortak katılım özellikleri, dil ve iletişim özellikleri ve oyun becerilerinin gelişimine yönelik bilgilerin ardından OSB olan çocuklarla ebeveynlerin etkileşimleri hakkında bilgiler sunularak araştırmanın problemi ve amaçları ortaya konulacaktır.

OSB Olan Çocukların Ortak Katılım Özellikleri

Ortak katılım (joint engagement), genel olarak çocuğun bir nesne ve bir sosyal partner ile kurduğu üçlü etkileşimi ifade eden bir kavramdır (Adamson, Bakeman, Deckner ve Romski, 2009). Aynı şekilde bu üçlü etkileşimi içeren diğer bir kavram ise ortak dikkat (joint attention) kavramıdır. Çocuk, nesne ve sosyal partner arasındaki üçlü etkileşim alanyazında aynı zamanda koordineli dikkat (coordinated attention) olarak da ele alınmaktadır (Abney vd., 2020). Ortak dikkat farklı araştırmacılar tarafından bir iletişim işlevi olarak da ele alınmakla birlikte (Mundy ve Gomes, 1998) burada çocuğun dikkatini nesne ile iletişim partneri arasında koordine edebilme yeterliliği olarak ele alınacaktır. Çocuk, nesne ve sosyal partneri içeren üçlü etkileşimi barındırmaları nedeniyle ortak katılım ve ortak dikkat kavramları çoğu zaman benzer şekilde kullanıldığından; ortak katılım kavramını ele almadan önce, ortak dikkat kavramı üzerinde durulacaktır.

Ortak Dikkat

Bir bebek dünyaya geldiği andan itibaren sosyal etkileşim ağının aktif bir parçasıdır. Duyusal, motor, sosyal, dil ve bilişsel gelişimi için kendi bedeninde getirdiklerinin yanı sıra çevrenin sağladığı uyaranlar ile bebek büyür, gelişme gösterir ve gelişimsel olarak her becerinin kazanıldığı kritik evrelerden geçer. Doğal olarak becerilerin kazanılması her çocukta bireysel olarak farklılık göstermekle birlikte, bu kritik evrelerde kazanılmayan ya da güçlük yaşanılan beceriler çocuğun gelişim seyri için

kırmızı bayraklardır ve risk ifade ederler (Berk, 2013). OSB olan çocukların gelişimlerinde en erken dönemden itibaren dikkat çeken belirtilerin içinde sosyal gülümsemenin olmaması, jest ve taklitlerin gelişiminde gecikmelerin yanı sıra parmakla bir şeyi işaret etmenin veya işaret edilen yere bakmanın olmaması yani ortak dikkatte sınırlılıklar görülmesi gibi etkileşimsel beceriler de yer almaktadır (National Autism Center/NAC, 2009). Bir bebeğin ortak dikkate katılımla ilgili iki yolu vardır; bir diğer kişinin başlattığı ortak dikkati yanıtlayabilir ya da kendisi diğer kişiyle ortak dikkat kurmak üzere başlatabilir (Charman, 1997).

Ortak dikkat kavramı, ortak dikkatin sosyal dikkat yönlerini tanımlayan ve dilden farklı olduğunu ve ontogenetik olarak dilden önce geliştiğini fade eden Jerome Bruner'e (1975) atfedilir (Akt; Bottema-Beutel, 2016). Ortak dikkat kavramı bir nesne üzerinde çocuğun koordineli olarak görsel dikkatini sosyal partneri ile paylaşması olarak tanımlanmakta olup (Bakeman ve Adamson, 1984; Tomasello, 1995) ortak dikkati yanıtlama kavramın bir boyutunu oluşturmakta, ortak dikkati başlatma da ikinci bir boyut olarak ele alınmaktadır (Bono, Daley ve Sigman, 2004). Tipik gelişim gösteren çocukların gelişim sürecine bakıldığında, ortak dikkati yanıtlamanın, ortak dikkati başlatmadan önce ortaya çıktığı görülmektedir (Moore ve Dunham, 1995). Carpenter, Nagel ve Tomasello (1998) ortak dikkatin 9 aylıkken başladığını ifade etmekteyken Striano ve Bertin (2005) ortak dikkatin tam olarak Tomasello'nun ifade ettiği şekilde bir 9. ay devrimi gibi ani bir şekilde meydana gelmediğini, 5. ve 7. aylarda da bebeklerin anneleriyle ve yabancılarla görsel dikkati koordine edebildiklerini vurgulamaktadırlar.

Alanyazında çok sayıda araştırma OSB olan çocuklarda ortak dikkati başlatma becerisinin çok erken dönemde güçlük yaşanan bir beceri olduğunu ortaya koymuştur (Charman ve Baron-Kohen, 1997; Franchini vd., 2019; Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon ve Locke, 2010; Mundy, Sigman ve Kasari, 1990; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). OSB tanısı almış bebeklerin geriye dönük erken dönem gelişim videolarını inceleyen araştırmacılar, bu bebeklerin erken gülümsemeyen, başkalarına çok sık bakmayan, bir başkasının dikkatini çekmek için herhangi bir davranışta bulunmayan bebekler olduklarını belirtmektedir (Charman, Baron-Cohen, Sweetenham, Baird ve Drew, 2003). Ortak dikkatin erken dönem özelliklerine dair yapılmış olan bir başka çalışmada Striano ve Bertin (2005) bebeklerle 5., 7. ve 9. aylarda yapılan değerlendirmeler ile bebeklerin anneleri ve yabancılarla etkileşiminde pozitif duygulanım (gülümseme) ile ortak dikkatin koordinasyonunu boylamsal olarak incelemişlerdir. Bu

çalışmanın sonuçları, duygulanımın ortak dikkatle koordinasyonunun yaşla birlikte arttığını göstermektedir.

Ortak dikkati başlatmak bebeklik döneminde daha fazla sosyal iletişimsel gelişimle ilgili kritik bir işlev olarak görülmekte olup bu becerilerin OSB olan çocuklarda henüz resmi bir tanı konulmadan önce çok erken dönemde riskin belirlenmesi açısından ayırt edici olduğu bilinmektedir (Franchini vd., 2019; Mundy, 2016;). OSB olan çocuklar bilişsel yetersizliği veya gelişimsel geriliği olan çocuklara göre de ortak dikkat gelişiminde daha fazla sorun yaşamaktadırlar (Mundy vd., 1990; Sigman, Mundy, Sherman ve Ungerer 1986; Sigman ve Ruskin, 1999; Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn, 1997).

OSB olan çocuklarda istekte bulunma, yardım isteme ya da sosyal karşılıklılık kurma gibi iletişimsel ve etkileşimsel pek çok beceride güçlükler görülmektedir (Kasari, Sigman, Mundy ve Yirmiya, 1990). Bu çocukların bir kısmında istekte bulunmak amacıyla yetişkinin elini tutma ve bir yere yönlendirme davranışlarını görülmekte; ancak bir durumla ilgili kontrol etmek üzere yetişkine bakma davranışını göstermekte ya da bir oyuncağı göstermek veya vermek üzere bir sosyal iletişimsel bağlantı kurma çabasını göstermekte güçlükler görülmektedir. Franchini ve diğerlerinin (2019) çalışmasının bulgularına göre hem OSB olan bebeklerde hem de dil gecikmesi olan bebeklerde gösterme ve işaret etme gibi jestlerin kullanımını içeren ortak dikkat başlatma davranışlarında 12. aydan itibaren belirgin bir sınırlılık ortaya çıkmaktadır. OSB olan bebekler, dil gecikmesi olan bebekler ve OSB için yüksek risk ve düşük risk grubunda olan bebeklerle 18. ayda karşılaştırıldıklarında tanı almış olan bebeklerde belirgin bir şekilde daha az ortak dikkat başlatma davranışı görülmektedir. Bu sonuçlar OSB için yüksek risk altında olan bebekler için de olabildiğince erken ortak dikkatin sıklığı, niteliği ve çeşitliliği üzerine çalışmanın önemine işaret etmektedir. Bu tür ortak dikkat sorunları ise hem OSB için erken dönem belirtileridir, hem de ilerleyen dönemdeki dil gelişiminin de yordayıcılarıdır (Wetherby vd., 2007). Alanyazına bu doğrultuda bakıldığında OSB olan çocuklarda sosyal etkileşimin temel unsurlarından olan ortak dikkati ele alan araştırmaların, ortak dikkatin göstergelerinden göz kontağı kurma, işaret etme gibi becerileri ele aldıkları ve ortak dikkat becerilerinin gelişmiş olmasının daha iyi düzeyde dil becerilerine sahip olmayla da ilişkili olduğunu gösterdikleri görülmektedir (Bono vd., 2004; Kasari, Paparella, Freeman ve Jahromi, 2008; Mundy vd., 1990; Tomasello ve Farrar, 1986; Watson ve Flippin, 2008).

Ortak dikkat aynı zamanda OSB olan çocukların yine belirgin güçlükler yaşadığı temel iki sosyal bilişsel kapasite olan sembolik oyun ve zihin kuramı becerileri ile de ilişkilidir (Jones ve Carr, 2004). Zihinsel temsil becerilerinin gelişimiyle birlikte dört yaştan itibaren zihin kuramı becerilerinin kazanılması için de ortak dikkatin temel bir bağlam oluşturduğunu söylemek mümkündür (Perner, 1991; Wellman, 1993). Ortak dikkat ve sembolik oyunun gelişimi erken dönemdeki zihinsel temsiller yoluyla ve diğerleriyle etkileşimlerin karşılıklılığı ile inşa edilmektedir (Charman vd., 2003; Kristen, Sodian, Thoermer ve Perst, 2011; Mundy vd., 1990; Sigman ve Ruskin, 1999).

Ortak dikkat ile ifade edici dil arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırmanın ortak dikkat ve ifade edici dil arasında anlamlı yönde bir ilişki olduğuna dair veriler ortaya koymuş olması (Charman vd., 2003; McDuffie vd., 2005; Smith, 2007); ortak dikkatin oyun ve zihin kuramı becerileri açısından temel bir bağlam olarak görülmesi ve sosyal iletişim becerilerinin ortaya çıkışını temsil ediyor olması doğal olarak ortak dikkatin OSB olan çocuklarda temel ve öncelikli bir müdahale alanı olarak görülmesine yol açmıştır. Dolayısıyla, ortak dikkatin OSB olan çocuklardaki kritik gelişim seyrinden ve diğer gelişimsel becerilerle ilişkisinden hareketle müdahale alanında da ortak dikkat becerilerinin gelişimini hedefleyen programların ve buna yönelik araştırmaların yapılması kaçınılmaz olmuştur. Alanyazına bakıldığında çocuklarda ortak dikkat becerilerin gelişimi ile bu becerilerin yanı sıra dil alanında da gelişmeler görüldüğünü (Kasari vd., 2008; Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006) söylemek münkündür. Yine alanyazındaki araştırmalar, ortak dikkate ilişkin müdahalenin çocuğun temelde hedeflenmeyen başka sosyal iletişim davranışlarının da artmasına temel oluşturduğunu ve bu tür bir müdahalenin sonucunda çocuklardaki pozitif duygulanım, iletişim girişimleri, taklit, oyun ve kendiliğinden sözel iletişimin de arttığını göstermektedir (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006).

İletişim becerilerinin artması tüm gelişimsel yetersizliklerde olduğu gibi, OSB olan çocuklar açısından da oldukça önemli bir hedef olup; alanyazında farklı müdahaleler sonucunda iletişim becerilerine ilişkin ilerleme sağlanabildiği görülmektedir. Kasari, Freeman ve Paparella'nın (2006) 3-4 yaş aralığındaki 58 çocukla yaptıkları ortak dikkate ilişkin müdahale, oyun müdahalesi ve kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde yürüttükleri araştırmanın sonuçları, ortak dikkate ve oyuna ilişkin müdahalenin uygulandığı çocuklarda kontrol grubuna göre hedeflenen becerilerde anlamlı şekilde artış gözlendiğini göstermiştir. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında da her iki müdahale

grubunda yer alan çocukların ortak dikkat becerilerinde olduğu gibi ifade edici dil becerilerinde de ilerleme olduğu görülmüştür (Kasari vd., 2008).

Çocuklar açısından özellikle sosyal etkileşim temelindeki becerilerde ilerlemelerin yanı sıra dil becerileri açısından da ortak dikkate odaklanan programların uzun vadede olumlu sonuçları olduğu da dikkat çekmektedir. Kasari ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada çocukların ortak dikkati yanıtlamalarında, ortak dikkati başlatmalarında, oyun düzeyleri ve çeşitliliğinde meydana gelen anlamlı değişikliklerin yanı sıra bu değişikliklerin bakım verenleriyle ilişkilerine de genellenmiş olması da diğer bir önemli bulgu olarak görünmektedir. Bu çalışmalar net bir şekilde göstermektedir ki, OSB'nin tanılaması açısından kritik bir beceri olan ortak dikkat bir müdahale odağı olarak da çocukların gelişim seyri açısından diğer gelişim alanlarıyla olan doğrudan ve karşılıklılık içeren ilişkisi temelinde öncelik taşımaktadır.

Ortak Katılım

Ortak dikkat kavramı bebek, obje ve sosyal partner arasındaki bir üçlü etkileşim içinde ilginin paylaşılma durumunu ifade ederken, ortak katılım ortak dikkati içerecek şekilde oyun ya da farklı bir sosyal bağlam içinde ortaya çıkan etkileşimsel süreçleri ifade etmektedir. Bir bebeğin ortak dikkat becerileri yaşamın ilk yılının ikinci yarısında güçlenmekte ve bebek obje ve olayların bir sosyal partner ile paylaşıldığı ortak katılımı gerçekleştirmeye ve sürdürmeye başlamaktadır (Bakeman ve Adamson 1984). Bebekler doğumdan itibaren bakımveren kişinin odak noktası olduğu ikili etkileşimlere aktif olarak katılırlar ve bu yüz yüze etkileşimler duygulanımı ve dikkati paylaşmak için çok sayıda fırsat yaratır. Belirli sosyal rutinler içeren "cee" oyunları ya da "bir küçük örümcek" gibi oyunlara bebek katılım sağlar ve bu katılımın gelişiminin başlangıcında bebek pasiftir, giderek aktif bir rol alır ve sonunda bu sosyal rutini başlatmaya kadar ilerler. Bu değiş tokuşlar yani mesaj alışverişleri ortak dikkat değil, duygulanım ve dikkatin paylaşımını içeren ortak katılım sürecini ifade eder ve özellikle OSB olan çocuklar için ayırt edicidir (Hirsh-Pasek vd., 2015).

Ortak dikkat ve ortak katılım kavramlarının her ikisi de benzer şekilde bebek, bakımveren, nesne veya durum olmak üzere bir üçlü etkileşimi içermekle birlikte; ortak katılım yetişkin ve çocuğun karşılıklı etkileşimini içerirken, bir oyuncak oyunun içeriğinde yer alsa bile, çocuğun ya da yetişkinin, partnerinin dikkatini doğrudan o

nesneye çekmesini içermez. Buna örnek olarak; cee oyununda bir anne küçük bir örtüyü yüzünde tuttuğunda, annenin odağı bebeğin örtüyü yüzünden çekerek açıp kendisini bulmasıdır, bebeğin örtüye yönelmesi değildir. Buna karşılık ortak dikkatin içinde bir babanın gökyüzündeki bir uçağı işaret ederek oğluna göstermesi ve bu eğlenceli anı paylaşmak istemesi örneğinde görüldüğü üzere bir kişinin diğerinin dikkatini amaçlı olarak başka bir nesne veya duruma çekmesi vardır (Hirsh-Pasek vd., 2015). Dolayısıyla ortak katılımda temel amaç, sadece çocuğun dikkatini nesne ve yetişkin arasında görsel olarak koordine edebilmesi değil çocuğun sosyal karşılıklılık içinde ortak bir nesne veya durum üzerinden partneri ile sosyal birliktelik sağlayabilmesidir.

Ortak katılım çocuğun nesneye yönelttiği dikkatin yani ikili bir ilişkinin, çocuk, nesne ve yetişkin arasındaki üçlü etkileşime evrilmesi sonucu ortaya çıkar (Bakeman ve Adamson, 1984). Bu üçlü etkileşim içinde yani çocuğun pek çok alandaki gelişimi için yeni deneyim fırsatları yaratan bir bağlam olan ortak katılım içinde ebeveynlerin ne yaptıkları kadar ne sıklıkta yaptıkları da çocukların sosyal karşılıklılık içinde desteklenmesinde belirleyici olmaktadır (Kaale, Smith, Nordahl-Hansen, Fagerland ve Kasari, 2018). Çocuğun kişiler ve nesnelere yönelik bu etkileşim paylaşımlarının artmasıyla birlikte dil öğrenme süreci de şekillenmekte ve bebeğin dil becerilerinde gelişim göstermesiyle birlikte semboller de bu ortak katılım sürecine etki etmeye başlamaktadır (Adamson, Bakeman ve Deckner, 2004).

Ortak katılımın nasıl sınıflandığına baktığımızda, destekli ortak katılım (supported joint engagement) ve koordineli ortak katılım (coordinated joint engagement) olmak üzere iki kavram karşımıza çıkmaktadır. Desteklenen ortak katılım çocuğun ortaklaşa ilgi gösterilen nesneyle birlikte sosyal partnerinin farkında olduğuna dair işaretler gösterdiği ancak açık bir biçimde ebeveynine yönelik bir davranışta bulunmadığı bir süreci ifade ederken; koordineli ortak katılım ise çocuğun ebeveyne yönelik bakma, gülümseme, bir nesne verme gibi açık davranışlarda bulunduğu süreci ifade etmektedir (Adamson vd., 2004; Bakeman ve Adamson, 1984; Kaale vd., 2018). Desteklenen ortak katılımda anne ve çocuk aynı nesne veya durumla aktif bir şekilde ilgilenirler ancak çocuk annenin katılımını açıkça kabul ettiğini gösteren bir davranışta bulunmaz. Bununla birlikte çocuk annenin katılımının farkında olduğunu ortaya koyan açık sinyaller gösterir; örneğin sıra alarak gerçekleştirilen bir etkinlik içinde annenin sıra alması için duraklar ancak açıkça tekrarlayan bakışlar yoluyla anneye ilgi göstermez. Bu etkileşim sırasında çocuğun ilgisi ve dikkati daha çok nesne veya duruma yönelmiş durumdadır. Anne de çocuğa yerine yerleştirmesi için yapboz parçasını uzatmak gibi minimal düzeyde ya da

çocuğun dikkatini çekmek için bir hayvan figürünü seslendirmek, hareket ettirmek veya nesneleri isimlendirmek gibi aktif yollarla katılımda yer almaktadır. Koordineli ortak katılımda ise çocuk ve annenin her ikisinin de dikkati aynı nesne ya da duruma yönelmiştir ve çocuk oldukça açık bir şekilde annenin katılımını kabul ettiğini gösteren davranışlar gösterir; örneğin anne çocuğa bir top yuvarladığında, çocuk anneye bakar, gülümser ve anneye topu geri atar. Koordineli ortak katılımda devam eden ve tekrarlayan bakışlar anneye yönelik ilginin en belirgin göstergesidir (Adamson vd., 2004; Bakeman ve Adamson, 1984).

Nesne ve olaylara yönelik ortak dikkatin 9-15 aylar arasında ortaya çıkmasından önceki dönemde de bebek yetişkinin sosyal etkileşime yönelik desteğiyle dikkatini nesne ve yetişkin arasında transfer edebilir ve bu desteklenen ortak katılımı ifade etmektedir. 9. aydan itibaren ise bebekler yanıtlama ve başlatma gibi ortak dikkat becerilerinde nesneye yönelik bakışlar ve işaret etme gibi becerilerle birlikte uzmanlaşmaya başlarlar. İkinci yılın ortasından itibaren ise artık hem nesne ve duruma hem de sosyal partnerlerine aynı anda dikkatlerini yönelterek sosyal etkileşim sırasında koordineli ortak katılım sergileyebilirler (Adamson vd., 2004). Alanyazın bulgularına göre 18 ve 30 ay arasındaki tipik gelişim gösteren çocuklarda özellikle ikinci yılın ikinci yarısında sembollerin kullanımı ortak katılıma etki etmekte ve yaşa bağlı olarak da artış göstermektedir. Sembol içeren (symbol-infused) desteklenen ortak katılımdaki bu değişimler hem dilin kazanımı hem de otuzuncu aydaki dildeki yeterlilik düzeyindeki değişkenlikle oldukça ilişkilidir (Adamson vd., 2004). Sembol içeren ortak katılım çoğunlukla yetişkininin ortak dikkate yönelik destekleriyle ortaya çıkmaktadır. Ortak katılım süreci içindeki iletişim, bebeğin sembolleri anlaması süreci ile iç içedir ve bunun bir göstergesi katılım ile ilk sözcüklerin öğrenimi arasındaki pozitif yöndeki ilişkidir (Smith, Adamson ve Bakeman, 1988, Tomasello ve Farrar, 1986).

Adamson ve diğerleri (2004), desteklenen ve koordineli ortak katılımın dışında çocuğun bu süreç içinde jestler ya da sözcükler kullanması yoluyla sembollerin kullanım durumuna göre de ortak katılımı sembol içeren ve sembol içermeyen (nonsymbol-infused) ortak katılım olmak üzere ele almışlardır. Ortak katılımın sembol içermesinin en belirgin göstergesi çocuğun bir nesnenin adını söylemesi ya da nesneyle ilgili bir özelliği söylemesi gibi sözel dil kullanımlarıdır. Diğer göstergeler ise çocuğun anne bir nesnenin adını söylediğinde onu alması gibi alıcı dil becerileri, çocuğun bir bloğu telefon olarak kullanması gibi temsili sembolik davranışlar ve çocuğun bir örümceğin yürüyüşünü

parmaklarıyla göstermesi gibi sembolik jestlerin kullanımlarıdır (Adamson, Bakeman, Deckner, Nelson, 2014; Adamson vd., 2009).

Ortak katılım temelde çocuklarda sembolik iletişimin gelişimi için de oldukça önemli bir bağlam oluşturmaktadır. Nitekim Adamson, Bakeman ve Deckner'in (2004), 18-30 ay arasındaki tipik gelişim gösteren çocuklarda sembol içeren ortak katılımı ele aldıkları çalışmanın örnekleminde yer alan çocukları Adamson, Bakeman, Deckner ve Nelson (2014) üç buçuk, dört buçuk ve beş buçuk yaşlarında yeniden değerlendirmişler ve bu çalışmada da ilk yapılan çalışmadakine benzer şekilde ortak katılım gelişiminde bireysel farklılıkların belirgin olduğunu bulgulamışlardır. Çalışmanın sonuçları ortak katılımın konuşma becerilerinin gelişimiyle birlikte nasıl dönüştüğünü ve erken dönem iletişimlere ve ebeveynlerin sağladığı desteklere nasıl bağlı kaldığını ortaya koymaktadır. Yaş arttıkça sembol içeren ortak katılım düzeyi artmakta ve dilin gelişimiyle birlikte sembollerin kullanımının ve karmaşıklığının arttığı görülmektedir.

OSB olan çocuklarda ise ortak katılım gelişiminde sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır. Nitekim Adamson, Bakeman, Deckner ve Romski'nin (2009) 58 tipik gelişim gösteren, 29 Down sendromu olan ve 23 OSB olan çocuğu karşılaştırdıkları çalışmanın sonuçlarına göre; tipik gelişim gösteren ve Down sendromu olan çocuklar oyun zamanlarının yaklaşık olarak dörtte üçünü destekli veya koordineli olmak üzere ortak katılımda geçirirken, OSB olan çocuklarda bu süre yarıya düşmektedir. Bu çalışma OSB olan çocukların diğer gruplara göre özellikle koordineli ortak katılımda daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Alanyazında OSB olan çocukların ortak katılımda özellikle de koordineli ortak katılımda daha belirgin güçlük yaşadıklarını ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Adamson, Bakeman, Deckner ve Nelson, 2012; Adamson, Bakeman, Suma ve Robbins, 2019; Bottema-Beutel, Yoder, Hochman, Watson, 2014). Adamson, Bakeman, Deckner ve Nelson (2012) OSB olan çocuklarla; Down sendromu ve tipik gelişim gösteren çocuklarla yürüttükleri çalışmada da benzer bir sonuca ulaşmış olup OSB olan çocuklara dair ortaya çıkan bu bulguları, bu çocukların aynı zamanda nesneye ve kişilere yönelik ilgilerinin kısıtlı olması durumundan bağımsız düşünmek de mümkün değildir. Nesneye yönelik tek yönlü ve kısıtlı ilgileri ve kişilere ilgilerini yöneltmedeki sınırlılıkları ortak dikkat açısından olduğu gibi ortak katılım süreci açısından belirgin bir zorluğu da beraberinde getirmektedir (Williams, Reddy ve Costall, 2001; Zlomke, Bauman ve Edwards, 2019).

Kişilere olan ilgi temelinde bakıldığında, bebeklerle yapılan çalışmalar sosyal partnerin tanıdık olmasının sosyal karşılık vermeyi etkilediğini göstermektedir. Bakeman

ve Adamson (1984) 6 ay ve 18 ay arasındaki bebekleri, akranları ve anneleriyle oyun bağlamında gözlemledikleri çalışmada bebeklerde koordineli ortak dikkatin yaşla birlikte hem akranları hem de anneleriyle olan etkileşimlerde arttığını gözlemlemişlerdir. Yaşları ne olursa olsun bebeklerin anneleriyle olan etkileşimleri içinde koordineli ortak dikkatin daha fazla olduğunu bulmuşlar, bu da annelerin bebeklerini akranlarının yapmadığı şekilde desteklediklerini göstermiştir. Araştırmacılara göre bu sonucun ortaya çıkmasında hem akranların daha az davranışsal repertuara sahip olması hem de annelerin akranlara oranla daha tanıdık olmalarının etkili olduğunu bildirmişlerdir. Striano ve Bertin'in (2005) çalışması ise bununla zıt bir sonuç içermektedir. Bu araştırmacıların çalışmasında ortak dikkatin bağlamla ilişkili olduğu ve yabancılarla etkileşimde annelere göre daha fazla olduğu ve sosyal gülümseme ile ortak dikkat arasındaki koordinasyonun yaşla birlikte ve yabancılarla olan etkileşimde fazla olduğu gözlenmiştir. Bakeman ve Adamson'un (1984) çalışması ile olan tutarsızlığın akranlara göre yetişkin yabancı sosyal partnerlerin davranışsal repertuarlarının daha geniş olmasına ve bağlama bağlı olabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Ortak katılım konusunda yukarıda sonuçlarına dair örnekler sunulan çalışmalar, konunun farklı boyutlarına ilişkin alanyazında önemli nitelikte bir bilgi birikimi yaratmış olup ortak katılımın özellikle OSB alanında en temel güçlük alanı olması, diğer gelişim alanları açısından da temel bir bağlam oluşturması ve özellikle erken müdahale programlarının etkililiği anlamında da önem arzetmesi nedeniyle bu konunun farklı açılardan araştırılmaya devam edileceğini öngörmek mümkündür.

OSB Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerileri ile Dil Becerilerinin Ortak Katılım Becerileri ile İlişkisi

Ortak katılımla ilgili alanyazındaki çalışmalar ortak katılımın OSB açısından ayırt edici bir güçlük alanı olduğunu ortaya koymuş olup yine OSB alanında kritik bir beceri olan dil ve iletişim becerileri ile ilişkisi temelinde de araştırılmaktadır. Bu noktada ortak dikkat ile ilişkisi üzerinden başlayarak dil ile ortak katılım arasındaki ilişkiye değinmeden önce OSB olan çocukların genel olarak dil ve iletişim becerilerine dair özellikleri aşağıdaki başlık altında genel olarak ele alınmaktadır.

OSB Olan Çocukların Dil ve İletişim Becerileri

Dil kazanımı süreci gelişimsel olarak bakıldığında insan yaşantısının evrensel olarak önemli bir evresini oluşturmakta ve sosyal etkileşim içinde şekillenmektedir. Çocuklarda dil ediniminin ve gelişiminin nasıl gerçekleştiği konusunda alanyazında davranışçı, dilbilimsel ve etkileşimci olmak üzere belli başlı üç kuramsal yaklaşım dikkat çekmektedir. Davranışçı yaklaşım, dili koşullanma kuralları çerçevesinde öğrenilen bir sözel davranış olarak kabul eder (Maviş, 2005). Dilbilimsel kuram ile adı anılan Chomsky, dilin biyolojik dayanağını ve evrensel yapılarını doğuştan gelen bir dil edinim mekanizmasına bağlamaktadır. Bu mekanizmaya doğuştan itibaren sahip olan çocuklar dili erken ve hızlı bir biçimde kazanırlar ve farklı dillerin edinilmesi aşamalarının aynı olduğunu öne sürülmektedir (Erdem, 2011; Maviş, 2005). Dil gelişiminde biyolojik olgunlaşma ve çevresel etkinin eşit ölçüde önemli olduğunu savunan etkileşimci kuramlar çerçevesinde ise Piaget ile anımsanan gelişimsel bilişsel kuram, Vygotsky'nin sosyo kültürel yaklaşımı ve Bruner'in görüşleri dikkat çekmektedir (Erdem, 2011).

Sosyal etkileşim kuramı, davranışçı yaklaşım ile dilbilimsel yaklaşımın pek çok görüşünü bir araya getirerek çocuğun çevresindeki sosyal ve iletişimsel etkileşimleri dil edinimindeki en önemli faktörler olarak görür. Bu yaklaşımda dilin, çocuğun etrafında yer alan kişilerle aktif bir şekilde kurduğu sosyal etkileşim yoluyla kazanıldığı ifade edilmektedir (Turan, 2012). Bu bakış açısından hareketle; dil yapısını, çocuk ve ebeveyn arasındaki iletişimde başlangıçta sadece ebeveynin kullandığı dile yoğunlaşarak, ancak ilerleyen süreçlerde bu etkileşimlerde çocuğun rolü ve yanıtlarını da dikkate alarak ele alan araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Sosyal etkileşim kuramına göre, dilin ediniminde çocuğun sosyal çevresi, bunun için gerekli olan dil deneyimlerini sağlamada belirgin bir rol oynamaktadır (Maviş, 2005). Bu noktada özellikle OSB olan çocuklarda sosyal çevre ile olan etkileşimin sınırlılığı dil gelişimi açısından da belirgin güçlükleri doğurmaktadır.

OSB olan çocukların dil ve iletişim özelliklerine bakıldığında yaşıtlarına göre son derece farklı bir tablo ortaya çıkmakta olup; bu çocuklar çevrelerindeki kişilerle iletişim kurma yollarını öğrenmede belirgin güçlükler yaşamaktadırlar (Fazlıoğlu, 2005). Alanyazında OSB olan okul öncesi çocuklarda dil gelişimine yönelik oldukça farklılık gösteren ve hetereojen denilebilecek bir durumun söz konusu olduğu da görülmektedir (Adamson vd., 2019; Roberts, Rice ve Tager-Flusberg, 2004).

Watson ve Flippin (2008) erken dönemden itibaren bebeklerin onları dil öğrenimi açısından destekleyecek uyaranları tercih etme eğiliminde olduklarını, aynı zamanda

bebeklerin pozitif bir duygulanım eşliğindeki çocuğa yöneltilmiş dile, daha yüksek ve değişken bir duygulanıma, daha basit ve tekrarlayıcı nitelikteki bağlam ve yapılara belirgin bir şekilde ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Yetişkinin konuşması ve bakışlar, yüz ifadeleri ve jestler gibi diğer iletişimsel davranışlar bebeğin dil gelişimi için uyarıcı ve destekleyici niteliktedir. OSB olan çocukların temelde ifade edilen bu tür uyaranlara olan ilgisizliği ise bu çocuklardaki dil gelişimi problemlerini belli ölçülerde açıklar niteliktedir (Watson ve Flippin, 2008). OSB olan çocuklar ayrıca Down sendromu gibi başka gruplarla karşılaştırıldıklarında da gerek dikkat gerekse etkileşimde bulundukları kişiye yönelik yanıtlayıcılık açısından farklılık göstermektedirler (Joseph ve Tager-Flusberg, 1997). Condouris, Meyer ve Tager Flusberg'in (2003) otizmli çocukların dil özelliklerini değerlendirmede kullanılan yöntemlerin sonuçlarını karşılaştırdıkları çalışma, otizmli çocukların dil özellikleri açısından tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla dilin tüm bileşenlerine ilişkin güçlüklerine dair bir profili net bir şekilde ortaya koymaktadır. Yüksek fonksiyonlu otizmlilerde ise dilin gramer boyutunun gelişimine rağmen, pragmatik boyuttaki yetersizliklerin varlığını sürdürdüğü bilinmektedir (Nuske ve Bavin, 2011). Ökcün-Akçamuş'un (2015) OSB olan çocuklarla yapmış olduğu çalışmada ise ortalama sözce uzunluğuna göre sözel dile sahip olmayan, tek sözcük döneminde olan, basit cümle döneminde olan ve karmaşık cümle döneminde olan çocuk gruplarını karşılaştırarak taklit, oyun, ortak dikkat başlatma ve jestler açısından gruplar arasındaki farklara bakmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, tüm bu sözel olmayan sosyal iletişim becerileri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış olup; çocukların dil düzeyindeki artışla birlikte bu beceriler de artış göstermektedir. Çalışmada ayrıca, dilin kullanım bilgisine ilişkin ölçüm olan sohbette sıra almayı, ortak dikkat başlatma ve taklit becerilerinin anlamlı olarak yordadığı, kullanım bilgisine ilişkin diğer bir ölçüm olan sohbette uygun olmayan cevap sayısını ise sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinden hiçbirinin anlamlı olarak yordamadığı belirlenmiştir.

OSB Olan Çocuklarda Dil ve Ortak Katılım Becerilerinin İlişkisi

Çevre ile olan iletişimin sağlanmasında temel bir gelişimsel süreç olarak dilin nasıl kazanıldığı sorusu varlığını hala sürdürmekle beraber, dilin bilişsel gelişimle, oyun becerileriyle ve ebeveynin etkileşim özellikleri ile ilişkisi pek çok yönüyle ele alınmıştır. Dilin ortak katılımla ilişkisi ise şüphesiz ortak dikkat ve dil arasındaki bağlantıdan

itibaren kendini göstermektedir. Dikkatini bir diğer nesne ve durum ile bir başka yetişkinle paylaşmak yani ortak dikkat dil gelişimi için önemli bir temel beceridir (Carpenter ve Tomasello, 2000). Ortak dikkat becerilerinin varlığı bebekler için onlara dil girdisi sağlayan ebeveynleriyle etkileşime katılarak sözcük öğrenmelerini sağlamakta (Bruner 1983) ve ortak katılım süreci sosyal öğrenmeler ile dil kazanımı için bir temel oluşturmaktadır (Mundy ve Sigman, 2006). Alanyazında Bottema-Beutel'in 2016 yılında yaptığı meta analiz çalışması da ortak dikkat becerileri ve dil gelişimi arasındaki ilişkiye belirgin bir şekilde işaret etmektedir. OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerilerinde yaşadığı güçlükler (Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016; McDuffie, Yoder ve Stone, 2005) amaçlı iletişimdeki eksiklikler daha ileri çocukluk dönemlerine kadar devam etmekte olup (Maljaars, Noens, Jansen, Scholte ve van Berckelaer-Onnes, 2011) OSB olan çocuklarda ortak dikkat başlatma davranışları ile ifade edici dil gelişimi arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda araştırma sonuçlarının (Bono, vd., 2004; Bopp ve Mirenda, 2011; Braddock ve Brady, 2016; Sigman ve Ruskin, 1999; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006) özellikle dilsel kapasite ile sosyal etkileşim arasındaki ayrılmaz bağı destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum konuyla ilgili olarak sosyal etkileşim bağlamında ebeveynlerin rolünün önemini de açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

OSB olan çocukların tümünde dil ile iletişimde gecikmeler ve güçlükler görülmekle beraber, sözcükleri öğrenmek belirgin bir şekilde gecikmeli gerçekleşmekte (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005) ve ilk sözcüklerin edinilmesinde ortak dikkat başlatma davranışı kritik bir önem taşımaktadır (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998; Smith, Adamson ve Bakeman, 1988; Tomasello ve Farrar, 1986). Ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarıyla ilgili ilk dikkatini çeken durum çocuklarda ilk sözcüklerin ortaya çıkmasında yaşanan gecikme olmaktadır ve bu nedenle bu gecikmenin OSB tanılanmadan önce de müdahalenin odaklandığı ilk hedef olduğunu söylemek mümkündür (Suma, Adamson, Bakeman, Robins ve Abrams, 2016). Ortak dikkatin dil ile ilişkisi temelinde bu faktör de henüz tanılama yapılmadan önce ortak dikkatin riski belirlemede ve dil gelişiminin seyrini yordamakta oldukça önemli bir ayırt edici unsur olduğunu desteklemektedir. Ülkemizde konuyla ilgili olarak yapılmış olan Ökcün-Akçamuş'un (2015) çalışmasının bulgularına göre; OSB'li sözel dile sahip olmayan çocuklarla basit ve karmaşık cümle döneminde olan çocuklar arasında; karmaşık cümle döneminde olan çocuklarla ise tüm gruplara arasında ortak dikkat başlatma puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmada karmaşık cümle döneminde olan

çocukların tüm gruplardan anlamlı olarak daha yüksek ortak dikkat başlatma puanına sahip olmasının, ortak dikkat başlatmanın sadece dil kazanımının erken dönemlerinde değil, ifade edici dil gelişiminin ilerleyen dönemlerinde de önemli olduğunun bir göstergesi olduğuna dikkat çekilmiştir. Genel olarak çalışmanın bulguları, dil performansı ile ortak dikkat başlatma performansının paralel olarak arttığını, ortak dikkat başlatma oranının karmaşık cümle düzeyindeki çocuklarda diğer üç gruba oranla daha fazla olduğu yönündedir (Ökcün-Akçamuş, 2015).

Olayları, duyguları ve etkileşimleri diğerleriyle paylaşmak bir diğeriyle ortak dikkate katılım becerisi ile ilişkili görülmektedir. Duyguların karşılıklı düzenlenmesi, problem çözme, iletişimsel niyetlerin anlaşılması ve kültüre ait anlamların kavranması için temel ve önemli bir bağlam sağlayan ortak katılım (Adamson ve Bakeman, 1991) süreci içinde bebeğe bakım veren kişiler ilgi çekici durumları öne çıkartıp vurgulayarak, bebeğin ilgi gösterdiği nesne veya duruma dikkatini yöneltip katılarak, bebek sosyal partneri kabul ettiğine dair sinyaller vermese bile bir temayı paylaşarak bu karşılıklı etkileşimi desteklerler (Adamson, Mc Arthur, Markov, Dunbar ve Bakeman; 2001). Tüm bu desteklerin kullanımının ise OSB olan çocuklarda sembollerin anlaşılması, yorumlanması, duyguların aktarımı yoluyla karşılıklılığın ve dolayısıyla iletişim niyetinin de geliştirilmesi açısından son derece önemli olduğu düşünülmekte olup, bu bağlamda ortak katılımın dil kazanımı ve dilin kullanımı açısından temel bir bağlam olduğunu dile getirmek mümkündür. Ortak dikkati içeren süreç ve etkileşim bütünü olarak ortak dikkat ile dil arasındaki tüm bağlantılar ortak katılım açısından da benzer bir ilişkiye işaret etmektedir.

Dilin edinimi için önemli bir temel oluşturan bu beceriler ise OSB olan çocukların gelişimin erken döneminden itibaren sınırlılık yaşadıkları alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Adamson ve diğerlerinin (2019) 40 tipik gelişim gösteren, 46 gelişim geriliği olan ve 58 OSB olan çocuk olmak üzere 144 okul öncesi dönem çocukla yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların çok daha zayıf ortak dikkat becerilerinin olduğu, ebeveyn çocuk etkileşiminde daha zayıf bir şekilde ortak katılım gösterdikleri ve dil gelişimlerinin de benzer şekilde zayıf olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ortak dikkat ve dil gelişimi arasındaki dinamik ilişkiyi de destekler niteliktedir. Bu araştırmada aynı zamanda OSB olan grupta ve gelişimsel geriliği olan grupta ortak katılım becerilerinin ortak dikkat becerilerine göre anlamlı bir şekilde dil gelişimini daha fazla yordadığı da ortaya çıkmıştır. Ortak katılım çocukta konuşma olmadığında daha zayıf olup, konuşma başladığında güçlenmektedir (Adamson vd., 2019).

OSB Olan Çocuklarda Oyun Becerileri ile Oyun ve Dil Becerilerinin İlişkisi

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin gelişime doğrudan etkisi düşünüldüğünde, gelişimin iç içe geçmiş bütüncül ilişkileri içinde oyun, çocuğun pek çok deneyim fırsatı edindiği bir bağlam olarak hem bilişsel hem de sosyal kapasitenin olanaklarının kullanıldığı bir var oluş alanıdır. Bu alanda erken dönemden itibaren doğal ilişkiler içinde sosyal iletişim becerileri ve dil becerileri şekillenir. Aşağıdaki kısımda öncelikli olarak OSB olan çocuklarda oyun ile ortak dikkatin ilişkisini de içerecek şekilde oyun becerileriyle ilgili genel gelişim özellikleri hakkında bilgi verilecek ve ardından oyun becerilerinin dil becerileri ile ilişkisi ele alınacaktır.

OSB Olan Çocuklarda Oyun Becerileri

Başkalarıyla sosyal etkileşim için erken çocukluk döneminde en temel bağlam olan oyun açısından bakıldığında, araştırmalarda pek çok değişken ele alınmakta ve OSB olan çocukların hem oyun becerilerinin gelişimi hem de sosyal etkileşim davranışları açısından belirgin güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Freeman ve Kasari, 2013; Jarold vd., 1993; Kasari, vd., 2010; Pierucci, 2016; Zlomke vd., 2019). Buna bağlı olarak OSB olan çocuklarda atipik oyun davranışları erken dönem için kırmızı bayraklar olarak değerlendirilmektedir (Fanning, Sparaci, Dissanayake, Hocking ve Vivanti, 2021; Moerman vd., 2021).

OSB olan çocukların oyun becerilerine dair yaşadıkları güçlükler gelişim sürecinin karmaşık doğası gereği diğer alanlarda yaşanan pek çok güçlükle bir arada ortaya çıkmaktadır. Erken dönemden itibaren bu çocukların özellikle sosyal etkileşim açısından yaşadıkları güçlükler, ortak katılım için çok daha az girişimde bulunmaları ve tipik gelişim gösteren çocuklara göre ebeveynlerinin sosyal etkileşim girişimlerini reddetmeleri ya da görmezden gelmeleri (Adamson, Deckner ve Bakeman, 2010); ortak dikkat becerilerinin zayıf olması (Bruinsma, Koegel ve Koegel, 2004; Charman, 2003; Wong ve Kasari 2012), duyusal olarak düşük ve yüksek duyarlılık eşiklerine sahip olmaları (Watts, Stagnitti ve Brown, 2014) bu güçlüklerin yaşanmasıyla ilişkili belirgin faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, araştırmalar OSB olan çocukların nesnelerle olan etkinliklere katılmada, nesneleri manipüle etmede ve başkalarıyla etkileşime geçmeyi gerektiren sosyal ilişkilerde belirgin sınırlılıkları olduğunu göstermektedir (Blanc, Adrien, Roux ve Barthelemy, 2005).

Oyundaki nesne kullanımları açısından bakıldığında OSB olan çocuklar hem sosyal partnerlerine karşı daha az yanıtlayıcı olma eğilimindedirler hem de iletişim ortaklarından çok nesnelere yönelme eğilimi taşırlar (Dawson vd., 2004; Kasari vd., 2010). Ancak bu nesneye yönelik ilgilerine rağmen, bu ilginin tek yönlü olması, OSB olan çocukların nesneyle oyunlarının daha çok tekrarlayıcı, daha az esnek olması ve daha az detaylandırma içermesi (Williams vd., 2001) ve nesneye olan tekrarlayıcı ve yaratıcılıktan uzak ilgileri oyun becerileri üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Zlomke vd., 2019).

OSB olan çocuklar, okul öncesi çocukların değerlendirilmesinde gözlemlenen önemli klinik yönlerden biri olan objelerin sembolik kullanımı konusunda da belirgin yetersizlikler göstermektedirler (Barbaro ve Dissanayake, 2013). Ayrıca OSB olan çocukların nesnelerle oyun davranışlarına bakıldığında bu çocukların nesneleri etkileşimsel ve sosyal bir paylaşıma yönelik araç olarak kullanmaktan çok bir duyusal uyaran kaynağı olarak kullandıkları da görülmektedir (Van Berckelaer-Onnes, 2003). OSB olan çocukların nesneyle ilişkilerinde tanımlanan tüm bu özellikler oyun becerilerinin gelişimini kesintiye uğratan, aksatan bir tablonun nedenleri içinde yer almaktadır.

OSB olan çocuklara oyun düzeyleri açısından bakıldığında tipik gelişim gösteren çocuklar daha karmaşık düzeyde oyun stratejileri kullanarak ilerlerken OSB olan çocuklarda keşfedici oyunun çoğunlukla baskın olmaya devam ettiği görülmektedir (Jordan ve Libby, 1997). Tipik gelişim gösteren çocuklar işlevsel ve sembolik oyunda daha fazla zaman geçirirken OSB olan çocuklar bunu yapılandırılmış oyunlar oynamadıklarında ya da diğer kişiler tarafından desteklenmediklerinde daha az yapabilmektedirler (Jarold, Boucher ve Smith, 1993). Çocuğun oyun düzeyindeki daha ileri seviyeler hem tipik gelişim hem de özel gereksinimi olan çocuklar için ancak bir yetişkinle oyun içinde elde edilmektedir (Pierucci vd., 2016; Freeman ve Kasari 2013). OSB olan, zihinsel yetersizliği olan ve tipik gelişim gösteren çocukların duyu motor becerileri ile oyun becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında Sigman ve Ungerer (1984), OSB olan çocukların diğer gruplara göre işlevsel oyunda daha az çeşitlilik ve sembolik oyunda yetersizlik göstermelerinin yanı sıra tüm gruplarda sembolik oyun ve taklidin alıcı dille ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Çalışmalar oyunun aynı zamanda dil becerisinin yordayıcıları olduğunu da göstermekte olup (Watson ve Flippin, 2008) bu açıdan bakıldığında oyun, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından da önemli bir bağlam ve beceri alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazındaki araştırmalara göre; ortak dikkat

ve oyun düzeyi ilerleyen düzeydeki dil becerilerini yordarken, oyundaki çeşitlilik ise ilerleyen dönemdeki bilişsel becerileri yordamaktadır (Gulsrud, Hellemann, Freeman ve Paparella, 2014; Kasari, Gulsrud, Freeman, Paparella ve Hellemann, 2012).

Sembolik oyun, gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi veya durumların yerine başka kişi, nesne veya durumların konularak temsil edilmesi (-mış gibi yapma, hayali oyun) şeklinde tanımlanmaktadır (Acarlar, 2001) ve alanyazındaki çalışmalar belirgin bir şekilde OSB olan çocuklarda özellikle sembolik oyun becerilerine ilişkin belirgin güçlüklerin olduğunu ortaya koymaktadır (Charman ve Baron-Cohen 1997; Jarrold 2003; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Rutherford ve Rogers, 2003). Bu durum farklı etkileşim ortamlarında ve akran ilişkileri içinde de gözlenmektedir ve yakın tarihte yapılan ve OSB olan çocukların kaynaştırma ortamlarındaki oyun becerileri ele alan çalışmanın bulguları da (Vousden, Wilkse-Gillan, Cordier ve Froude, 2019) OSB olan çocuklarda özellikle sembolik oyunun sınırlı olduğunu göstermektedir. Yüksek işlevli olarak tanılanan OSB olan çocuklarda ise sembolik oyun kapasitesinin daha fazla olduğu görülmektedir (Stagnitti, 2009). Bu çocuklarda yüksek işlevin temel tanılama kriterlerinden birinin dil ve konuşma becerilerinin kazanılması olduğu düşünüldüğünde sembolik oyun becerilerinin daha fazla olmasının da dil ve oyun becerilerinin ilişkisi üzerinden bakıldığında beklenen bir sonuç olduğunu ifade etmek mümkündür.

Sosyal etkileşimde temel bir beceri olarak ortak dikkat ve sembolik oyun arasında bir ilişki söz konusu olup ortak dikkat becerilerinin sembolik oyunun gelişimi açısından yordayıcı olduğu boylamsal çalışmalarla gösterilmiştir (Charman, 1997; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Erken dönemdeki sosyal etkileşim becerilerinden ortak dikkat ve oyun, demografik özelliklere, IQ'ya ve alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyine göre ilerleyen dönemdeki arkadaşlık ilişkileriyle de yüksek düzeyde ilişkili olup; çocukların sosyal motivasyonunun ve diğer kişilere olan ilgilerinin arttırılması da sosyal iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından da oldukça önemli görünmektedir (Freeman vd., 2015). Erken dönem sosyal iletişim ve oyun becerileri OSB olan çocukların akran ilişkilerine katılımını ve sosyal oyun becerilerini de yordamaktadır (Sigman ve Ruskin, 1999). Bu bulgular erken müdahale açısından oyunun temel hedefler arasında olması gerektiğine yönelik önem taşımaktadır.

Erken dönemdeki ortak dikkatin ilerleyen süreçteki oyun becerilerine etkisini inceleyen Freeman, Gulsrud ve Kasari'nin (2015) çalışmasının sonuçlarına göre erken dönemde, üç yaşındaki ortak dikkat becerileri çocukların beş yıl sonraki arkadaşlık becerileri ile ilişkili olup; erken dönemde daha iyi ortak dikkat becerisine sahip olan

çocuklar ilerleyen yıllarda daha çok yakın arkadaşlık ilişkisi kurabilmekte ve arkadaşlık ilişkilerinde daha az çatışma yaşamaktadırlar. Çalışmada arkadaşlığın niteliği; eşlik etme, yakınlık ve yardımseverlik bağlamında değerlendirilmiştir ve oyun becerilerinde özellikle esneklik ve sembolik oyundaki çeşitlilik çocukların arkadaşlık ilişkilerinde algıladıkları yardımseverlikle ilişkili bulunmuştur (Freeman vd., 2015). Bir başka çalışmanın sonuçlarına göre ise erken dönemde ortak dikkat becerilerine ve daha yüksek oyun düzeyine sahip olan çocukların ilerleyen dönemde, okuldaki oyun ortamındaki sosyal yeterlilikleri de daha yüksek olmaktadır (Sigman ve Ruskin, 1999). Bu noktada her iki çalışmanın sonuçlarının da birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

OSB olan çocukların akran etkileşimlerine bakıldığında, tıpkı ebeveynleriyle olan etkileşimlerinde olduğu gibi akranlarıyla olan etkileşimlerinde de başlatma, yanıtlama, istekte bulunma becerilerinde güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Morrier ve Ziegler, 2018; Raulston, Bhana ve Ousley, 2021). Kent, Cordier, Joosten, Wilkes-Gillan ve Bundy'nin (2020) OSB olan çocukların ikili ve üçlü akran ilişkilerindeki oyun performansını inceledikleri çalışmalarının bulgularına göre, ikili etkileşime yönelik müdahale ile oyun performansı daha karmaşık ve talepkar bir sosyal çevre anlamına gelen üçlü bir etkileşime genellenebilmektedir. Bu bulgu, OSB olan çocukların oyun ve sosyal etkileşim becerileri açısından özellikle genelleme alanında yaşadıkları güçlükler (Gunning vd., 2019) temel alındığında önemli olarak görülmektedir.

Ebeveynler OSB olan çocukların akranlarıyla oyun becerilerini geliştirmek üzere aslında son derece ideal bir konumdayken bu konuda yapılmış çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Raulston, Bhana ve Ousley'in (2021) çalışması OSB olan çocukların ebeveynleri tarafından uygulanan stratejilerle akranlardan istekte bulunmayı ve yanıt vermeyi hedefleyen çalışmaların akranlarıyla oyun içinde ortak katılımda bulunmayı arttırdığını göstermektedir (Raulston vd., 2021). Bu çalışmada dikkat çekilen bir konu da çocuğun hiperaktivite düzeyinin ve OSB'den etkilenme düzeyinin, ele edilen yarar üzerinde etkili olduğudur. Kasari ve diğerlerinin (2008) yılında yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre, ortak dikkat veya sembolik oyuna dayalı müdahalelere devam eden çocuklar sadece uygulamalı davranış analizine dayalı müdahale alan çocuklara göre, bir yılın sonunda daha iyi düzeyde bir ifade edici dil gelişimi göstermektedirler. Sözöncesi dönem becerilerle dil çıktıları arasında kurulan bu ilişkileri gösteren çalışmalar, erken müdahalelerde de OSB olan çocukların dil çıktılarını geliştirmek için ortak dikkat, taklit, sembolik oyun ve ebeveynlerin etkileşim stratejilerine odaklanmanın yararını göstermektedir. Alanayazında yapılmış olan çalışmalar da bu

becerilere odaklanan müdahalelerin yararını ortaya koymaktadır (Kasari, Freeman ve Paparella, 2006). Gelişimin karmaşık doğası gereği sosyal etkileşim açısından kritik olan ortak katılım, oyun ve dil becerilerinin bir arada ve etkileyen-etkilenen ilişkisi içinde tüm gelişim alanlarıyla birlikte dinamik bir yapının ayrılmaz unsurları olduğunu ifade etmek mümkündür.

OSB Olan Çocuklarda Oyun ve Dil Becerilerinin İlişkisi

Piaget'e göre çocukta düşünce ve dil gelişimi oluşurken belli aşamalardan geçilmekte ve dilin yapılanmasında bireyin çevre ile olan ilişkileri belirleyici olmaktadır (Akt; Erdem, 2011). Piaget ayrıca dili çocuğun bilişsel gelişimi içinde kazanabileceği diğer sembolik becerilerden biri şeklinde ele almakta olup, bilişsel kuram çocuk tarafından ifade edilmeden önce bazı temel bilişsel kavramların oluştuğuna dair bir bakış açısına sahiptir (Akt; Maviş, 2005). Bu noktada Vygotsky ise sembolik düşüncenin sosyal bağlamlar içinde ve diğerleriyle olan etkileşim sonucunda geliştiğini ileri sürmektedir ve günümüzde halen sembolik düşünce çocuğun bilişsel olgunlaşmasının bir sonucu mudur, yoksa diğerleriyle etkileşim sonucunda mı oluşur ve öğrenilir sorusu varlığını sürdürmektedir (Strid, 2007). Nesnelerle sembolik oyun, ses ve jestlerle taklit, araç kullanma yoluyla sorun çözme gibi pek çok dilsel olmayan beceri, erken dilsel beceriler ile eşleşmektedir (Maviş, 2005). Piaget bilişsel süreçler gibi oyunun gelişim evrelerini de tanımlamış ve bilişsel gelişim süreçleriyle oyunun evreleri (alıştırma oyunları, sembolik oyun, kurallı oyun) arasında paralellikler kurmuştur (Yawkey ve Silvern, 1977).

Otizmde sembolik oyunun ve iletişim becerilerinin temeli olan zihinsel temsil becerileri zayıftır (Blanc vd., 2005). Her ikisi de bir şeyin yerine onu temsil eden başka bir şey konulmasını içeren sembolik oyun ve dilin birbirleriyle ilişkisini gösteren çalışmalar (Ogura, 1991; McCune, 1995) sembolik oyunun evreleri ile dil ediniminin aşamaları arasında da paralellikler kurmaktadır. Tamis LeMonda ve Bornstein (1994) çalışmalarında farklı yaş seviyelerinde oyun ve dil arasındaki ilişkilerin değişebileceğini ileri sürmüşler, McCune (1995) de çalışmasında beş düzeye ayırdığı sembolik oyunun aşamaları ile dil edinimin aşamaları arasında paralellik olduğunu ve aynı zamanda sembolik oyunun yaşla olan ilişkisini ortaya koymuştur. Sembolik oyun ve dil arasındaki ilişki McCune-Nicolich (1981) tarafından, sözcük kullanımı ve –mış gibi yapmanın başlangıcı, dilde sözcükleri ve sembolik oyunda şemaları birleştirmenin başlangıcı, dilde

sözdizimi ve sembolik oyunda planlı birleşimlerin başlangıcı arasındaki paralelliklerle tanımlanmıştır (Akt; Acarlar, 2001). Erken dönem oyun becerilerinin ilerleyen dönemdeki alıcı ve ifade edici dil becerileri açısından da bir yordayıcı olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Charman vd., 2003; Toth vd., 2006).

Alanyazındaki araştırmalar da oyun ile dil gelişiminin yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (alanyazın taraması için bk. Acarlar, 2001). Örneğin Laakso, Poikkeus, Eklund ve Lyytinen'in çalışması (1999) erken dönemde sembolik oyun becerileri ile dili anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu gibi, erken dönem sosyal etkileşim becerilerinin ifade edici dil gelişimi ile ilişkisini de göstermektedir. Sembolik oyun ayrıca çocuğun nesneleri kullanma ve zihinsel tasarım yapma yeteneğini geliştirdiği gibi; sözel olmayan yapısı nedeniyle de dil kazanımının sınırlı olduğu durumlarda sembolleri anlama ve kullanma becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir araç olarak görünmektedir (Acarlar, 2001).

OSB olan çocuklar açısından ayırt edici bir bilgi olarak; OSB olan çocuklar genel bilişsel yetersizliği olan çocuklara göre spontan olarak daha düşük düzeyde sembolik oyun davranışı sergilemektedirler (Blanc vd., 2005; Charman ve Baron-Cohen, 1997; Libby vd.,1998). Ökcün-Akçamuş'un (2015) araştırmasında OSB olan çocuklarda oyun becerilerinin ortalama sözce uzunluğuna dayalı olarak oluşturulmuş dört grup arasında anlamlı farklılıklar göstermesi ve karmaşık cümle grubunda yer alan çocukların oyun becerilerinin diğer gruplardan anlamlı bir şekilde yüksek olması, oyunun dil gelişiminin ilerleyen dönemlerinde de kritik rol oynadığına dair bir gösterge olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmada ayrıca oyun becerilerinin dilin biçimbirim bilgisi/sözdizimi ölçümlerinden ortalama sözce uzunluğunu ve dildeki eylemsi oranını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Ökcün-Akçamuş, 2015). OSB olan çocuklarda sembolik oyun ve dilde yaşanan güçlükler ve taklit türleri arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmanın sonuçlarına göre; söz öncesi dönemde yer alan OSB olan çocuklarda yapılandırılmış nesneli taklitlerin oyun karmaşıklığını anlamlı bir şekilde yordadığı, sözel dili olan OSB olan çocuklarda ise yapılandırılmış nesneli taklitlerin ve kendiliğinden taklitlerin oyun karmaşıklığını ve dili anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya konmuş olup; çalışma dil becerilerinde ve oyun karmaşıklık düzeyinde farklı türde taklit becerilerinin rolü olabileceğine işaret etmektedir (Ökcün-Akçamuş, Acarlar ve Alak, 2018). Şengül'ün (2018) OSB olan erken çocukluk dönemindeki 61 çocukla gerçekleştirdiği ve nesneli oyun karmaşıklık düzeyleri, taklit becerileri ile alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmanın sonuçları da OSB olan çocukların dil becerilerinin

oyun düzeylerine göre farklılaştığını ve oyun karmaşıklık düzeyi yüksek olan çocukların dil becerilerinin de daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar da özellikle OSB olan çocuklarda oyun becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi net bir şekilde göstermektedir.

OSB Olan Çocukların Annelerinin Etkileşim Özellikleri ve Çocuğun Ortak Katılım, Dil ve Oyun Becerileri ile İlişkisi

OSB olan çocukların yaşadıkları güçlükler ve genel gelişimleriyle ilgili olarak çalışmanın şimdiye kadar olan kısmında çocukların ortak katılım, dil ve oyun becerileri ile bu beceriler arasındaki genel ilişkilere dair bilgiler sunulmuştur. Tüm bu beceriler şüphesiz bir ailenin ve sosyal çevrenin bir parçası olarak büyümekte olan çocukların çevrelerindeki iletişim ortaklarının katılımlarıyla şekillenmektedir. Başlıca iletişim ortakları olan ebeveynlerin gelişim sürecine olan etkisi ise tartışılmazdır. Bu başlık altında, öncelikle OSB olan çocuklarda ebeveyn davranışlarına en belirgin önemi atfeden alan olduğu düşünülerek, ebeveynleri ve çocukları bir arada ele alan müdahale yaklaşımlarına ilişkin çalışmalara dair genel bir sunum yapılarak sonrasında annelerin çocuklardaki ortak katılımı, dil ve oyun becerilerini etkileyen davranış ve iletişim özelliklerini ele alan çalışmalara dair bilgiler sunulacaktır.

OSB Alanında Ebeveyn-Çocuk İlişkisine ve Sosyal Etkileşime Yönelik Müdahale Yaklaşımları

Sosyal etkileşim kavramı açısından düşünüldüğünde günümüze kadar olan süreçte OSB olan çocuklarla ebeveynleri arasındaki ilişkilerin niteliğini ve bu etkileşimin yönünü anlamaya yönelik çok sayıda çalışma yapılmış ve bu süreç içinde bu ilişkileri ve sosyal etkileşimi temel alan müdahale programları ortaya çıkmıştır. Erken çocukluk özel eğitimiyle ilgili olarak birinci nesil araştırmalar erken çocukluk özel eğitimi programlarının etkili olup olmadığı sorusunu odak olarak almışken ikinci nesil araştırmalar hangi programların hangi koşullar altında ve kimler için en etkili olduğu konularını odak almaktadır (Guralnick, 1997). Son yıllarda, bu süreç doğrultusunda özellikle sosyal etkileşim ve ilişki temelli müdahale programlarına ve bu programların etkililiğine ilişkin araştırmaların da giderek artmakta olduğunu söylemek mümkündür.

Bütün özel gereksinimi olan çocuklar gibi OSB olan çocuklar da kendileri için en etkili müdahale programlarına gereksinim duymakta ve bu çerçevede özel eğitim alanında bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin araştırmalar önem kazanmaktadır.

Konuyla ilgili erken dönemlere bakacak olursak, Amerika Birleşik Devletleri'nde erken çocuklukta gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara sunulan eve dayalı erken eğitim programları önceleri çocuk merkezli yaklaşımlara dayandırılmaktayken; çocuğun gelişiminde çevre koşullarının etkili olduğuna ilişkin yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda programlarda çevresel yaklaşımın etkili olmaya başladığını görmek mümkündür (Bekman, 1998). Çocuk, aile ve çevre arasındaki ilişkilerin önemini vurgulayan ekoloji yaklaşım teorisi, ilk olarak Bronfenbrenner tarafından 1978'de ortaya atılmıştır ve bu yaklaşım, günümüz erken çocukluk eğitimi programlarının da temelini oluşturmaktadır (Sazak Pınar, 2006). Bronfenbrenner (1979), erken eğitimin etkili olabilmesinde en önemli koşulun çocukla yakın ilişki içerisinde olan anne, baba ve diğer kişiler olmak üzere çevrenin katılımının sağlanması olduğunu vurgulamaktadır.

OSB alanında ebeveynlere yönelik eğitim programları ve bu programların etkililiğini ele alan çalışmalar genel olarak ebeveynlere kazandırılan becerilerin çocukla ilgili gelişimsel çıktılar üzerinde pozitif yönde etkisini açık bir biçimde sergilemektedir. Erken müdahale alanında aile katılımının sağlanması programların etkililiği açısından önemli bir bileşen olarak da ortaya konmuştur (NAC, 2001). Mc Conachie ve Diggle'ın (2007) erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların ebeveynlerine yönelik eğitim programlarını inceleyen araştırmalara yönelik çıktıları ele alan gözden geçirme çalışmasının sonuçları, ebeveyn odaklı bu programların çocuğun iletişimsel becerilerini geliştirdiği gibi, ebeveynlerin otizme ilişkin bilgi düzeylerini arttırdığını, iletişim biçimlerini genişlettiğini ve ebeveynlerde görülen depresif durumu azalttığını göstermektedir. Dolayısıyla alanyazın ebeveynlere yönelik eğitim programları temelinde güçlü bir dayanak sağlamaktadır. Ebeveyn eğitimi içeren programlar kadar son yıllarda sosyal etkileşime ve ilişki gelişimine yönelik programlara olan ilginin de arttığı görülmekte olup, bu eğilimde ebeveyn çocuk etkileşiminin müdahale açısından sağladığı olumlu çıktıların da belirgin şekilde rol oynadığı açıktır.

ABD'de National Autism Center/NAC (Ulusal Otizm Merkezi) tarafından ulusal satandartların belirlenmesini amaçlayan proje kapsamında 775 deneysel araştırma değerlendirilmiş ve uygulamalı davranış analizine dayalı olarak kullanılan pek çok yöntem bu raporla kanıt temelli yöntemler olarak belirlenmiştir. İlişki temelli uygulamaların ise bu raporda umut vadeden uygulamalar olarak gösterildiği

görülmektedir (NAC, 2009). Ancak uygulamalı davranış analizine dayanan, birebir öğretim içeren ve yapılandırılmış ortamlarda sürdürülen yoğun programların yüksek maliyetlerinin (Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman, 2007) yanı sıra özellikle öğretilen becerilerin kalıcılığı ve sosyal hayata genellenmesine ilişkin problemleri de önemli sınırlılıklar olarak kabul edilmektedir. Bu sınırlılıkları azaltabilmek amacıyla Oyun Temelli Uygulamalı Davranış Analizi (Play Based ABA; Boutot ve Digangi, 2014) gibi uygulamaların ortaya çıktığı ve uygulamalı davranış analizini benimseyen ve bu tür yapılandırılmış yetişkin merkezli müdahale programları uygulayan uzmanların da son yıllarda ilişki ve etkileşime vurgu yaparak oyunu bir bağlam olarak kullanmaya başladıkları görülmektedir

Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini hedef alan pek çok müdahale programı OSB olan çocuklarda da bu gelişim alanlarıyla ilgili olduğu düşünülen becerileri çocuğa öğretmeyi amaçlarken, Gelişimsel Sosyal Müdahale programları olarak ifade edilen (Prizant ve Wetherby, 2003) başka bir grup müdahale programı ise farklı bir yol izlemektedir. Bu müdahale programları gelişimsel olarak çocuğa tipik çocuk gelişimi ile tutarlı işlevsel becerileri kazandırmayı amaçlamakta; bunun yanı sıra davranışın kendisini hedef olarak almaktansa, pragmatik olarak uygun sosyal bağlamlar içinde çocuğun sosyal iletişimle ilgili gelişimsel kapasitesini arttırmayı hedeflemektedirler (Casenhiser, Shanker ve Stieben, 2011). Bu tür müdahale programları bu temel prensiplerden yola çıkarak sosyal etkileşim ve ilişkiyi de odak olarak görmektedir. Örneğin; ortak dikkate katılım çocuk açısından gelişimsel bir kapasitedir ancak çocuğun ortak dikkate katılımı doğrudan gözlenemeyeceğinden araştırmacılar, ortak dikkate katılımın göstergeleri olarak göz kontağı, işaret etme gibi davranışları gözlerler. Bunlar içinden göz kontağını ele alacak olursak, gelişimsel müdahale anlayışının yaptığı, geleneksel müdahale yaklaşımında olduğu gibi çocuğa doğrudan göz kontağı kurmayı öğretmek ve bu davranışa odaklanmak yerine çocuğun niçin göz kontağı kurduğuna yönelmek ve bunu işlevsel olarak bağlam içinde ele almaktır. Bu ve buna benzer bakış açıları günümüzde farklı araştırmacılar tarafından farklı kavramsallaştırmalar temelinde de olsa benzer amaçları olan ve ebeveynleri temel alan müdahale programlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlişki temelli uygulamalarda da ebeveynler çocuklarıyla etkileşim sırasında göstermiş oldukları davranışlar açısından desteklenmekte ve bu yolla etkileşim açısından önemli olan becerilerin çocuğa kazandırılması amaçlanmaktadır (Mahoney ve Perales, 2003). Başka bir yorumla, çocuğa sosyal etkileşim açısından kritik beceriler doğrudan ve çocuğu merkez alarak öğretilmek yerine çocuğun içinde yaşadığı ortam ve etkileşimde

bulunduğu kişilerin çocuk üzerindeki etkisinden yola çıkarak ve bu etkinin karşılıklılığına vurgu yaparak çocuk açısından gelişimsel ilerleme sağlanması hedeflenmektedir.

Alanyazına bakıldığında özellikle son yirmi yıl içinde OSB alanında etkileşimi, ilişkiyi ve dolayısıyla ebeveyn davranışlarını da içine alan ve gelişimsel bakış açısını benimseyen programlar ve bu programlara dayalı çeşitli araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Ebeveyn yanıtlayıcılığına ve ilişki, etkileşim gelişimine odaklanan pek çok program (Gutstein vd., 2007, Mahoney ve Perales, 2005; Wieder ve Greenspan, 2003) çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine yönelik umut verici sonuçlar ortaya koymaktadır. Gutstein, Burgess ve Montfort (2007) İlişki Gelişimi Müdahale Programını (Relationship Development Intervention-RDI) uyguladıkları 16 otizm tanılı çocuğun sosyal ilişki kurma, deneyim paylaşma, iletişim, okul ortamına daha az destekle katılım ve sosyal uyum becerilerinde ilerlemeler olduğunu ve 5 yılın sonunda bu değişmelerin kalıcı olduğunu bulgulamışlardır.

Bütüncül bir perspektifle yukarıda ifade edilen pek çok özelliği bünyesinde içeren bir model olarak SCERTS sosyal etkileşim ve iletişim odaklı müdahaleler içersinde dikkat çekmektedir (Prizant, Wetherby, Rubin ve Laurent, 2003). Ebeveynlere çocuklarıyla etkileşimde kullanabilecekleri yanıtlayıcılık stratejilerini öğretmeyi amaçlayan İlişki Temelli Erken Müdahale Programı da (Mahoney ve Perales, 2005) sonuçları açısından diğer programlara benzer şekilde çocuklar açısından belirgin ilerlemeler olduğunu ortaya koymaktadır. Solomon, Necheles, Ferch ve Bruckman'ın (2007) Stanley Greenspan'ın DIR/Floortime modeline dayanan PPHC (PLAY Project Home Consultation) Oyun Projesi programı otizm tanılı 68 çocukla ve 8-12 aylık süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada çocukların işlevsel etkileşim becerilerinde artışın yanı sıra sonuçlar itibarıyla genel maliyetinin düşük oluşuna da vurgu yapılmıştır. 2011 yılında Casenhiser, Shanker ve Stieben tarafından yine DIR/Floortime modeline dayanan Sosyal İletişim Müdahale Programının uygulandığı çocuklarda bir yıl sonunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde sosyal iletişim becerilerinin arttığı görülmüştür.

Ginn, Clionsky, Eyberg, Warner-Metzger ve Abner (2017) çalışmalarında 3-7 yaş arası OSB olan çocuğa sahip 30 anne çocuk çifti ile Anne-Çocuk Etkileşim Terapisi çerçevesinde Çocuk Merkezli Etkileşim Eğitimi Programının etkililiği üzerine çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre çocuklarda yıkıcı davranışlar belirgin şekilde azalırken, annelerin çocukların uygun nitelikteki sosyal davranışlarına ve oyun davranışlarına pozitif bir şekilde dikkatini yöneltebilmek açısından da gelişme gösterdikleri bulunmuştur (Ginn, Clionsky, Eyberg, Warner-Metzger ve Abner, 2017).

Bu çalışmadaki Çocuk Merkezli Etkileşim Eğitimi Early Start Denver Modeli ve Proje ImPACT gibi (Dawson vd., 2010; Ingersoll ve Wainer, 2013) anne çocuk etkileşimini içinde sosyal iletişim gelişiminin tetikleyicisi olan becerilerin kazanımıyla, ebeveyn uygulamaları ve doğal çevrenin etkisiyle birlikte çocukların bu becerileri genellemesini içermektedir (Ginn vd., 2017). Doğal öğretim yöntemlerini de oluşturan bu içerikler aynı zamanda kanıt temelli uygulamalar içinde de yerini bulmaktadır (Wong vd., 2013). Proje ImPACT ise sosyal katılım güçlükleri ve önemli dil gecikmeleri olan, erken tanıdan itibaren 6 yaşa kadar OSB olan çocukların ortak dikkat, katılım, dil, sosyal taklit ve oyun becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ebeveynlere yönelik bir eğitim programıdır. Programın içinde yer alan ve gönüllülük esasına göre katılım sergileyen ebeveynler, bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli olan gelişimsel ve davranışsal yöntemlerden oluşan müdahale stratejilerini öğrenmek üzere eğitim alırlar. Proje ImPACT'ın özelliği eğitim programı içinde hem çocuğun ilgisini izleme, çocuğu taklit etme, canlandırma, dile model olma ve dili genişletme, eğlenceli engel, sıra alma, iletişimsel teşvikler gibi etkileşimsel tekniklerin yanı sıra ipucu verme, şekillendirme ve pekiştirme gibi doğrudan öğretim tekniklerini doğal bağlamlarda bir arada kullanıyor olmasıdır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2020).

Houghton, Schuchard, Lewis ve Thompson'ın (2013) çalışmasında; yetişkinin hiçbir şekilde ortak dikkat ve etkileşim başlatmadan tamamen çocuğun ortak dikkati başlatması ve bu durumlarda yetişkinin karşılık vermesi, yetişkinin çocuğun liderliğini izleme ve genişletme gibi bazı stratejileri kullanmasına dayanan ve yoğun uygulama içeren bir program olan Son-Rise programının sonuçları da kontrol grubuna kıyasla bu çocuklarda sosyal etkileşimde bulunma süresinin ve jeste dayalı iletişimin arttığını göstermektedir. Sosyal etkileşim ve oyuna dayalı müdahale programlarının eğitim ortamlarında da kullanıldığı görülmektedir. Dykstra, Boyd, Watson, Crais ve Baranek'in (2012) okulöncesi eğitim ortamında uyguladıkları sosyal iletişim ve oyun becerilerine dayalı müdahale programlarının etkilerine bakıldığında da programın uygulandığı çocuklarda sosyal etkileşimi başlatma, davranış düzenleme, amaçlı etkileşimde bulunma, ortak dikkate katılım gibi becerilerde ve sembolik oyun becerilerinde gelişme kaydedildiği saptanmıştır.

Türkiye'de de son yıllarda sosyal etkileşim ve ilişki temelli uygulamalara olan ilginin arttığı görülmektedir. Özellikle "Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Prrogramı (ETEÇOM)" üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiş olup; orijinal adı "Responsive Teaching-RT" (Mahoney ve McDonald, 2007) olan programın ebeveynlere

yanıtlayıcı etkileşim davranışlarının kazandırılması ve çocukların gelişimsel çıktılarında olumlu değişiklikler izlenmesi yönünde olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2013; Selimoğlu ve Özdemir, 2018; Toper-Korkmaz 2015). Proje ImPact (Ingersoll ve Dvortcsak) de bir başka program olarak yakın bir tarihte Türkiye'de kullanılmak üzere Acarlar (2020) editörlüğünde çevrilerek uygulama ve araştırmacıların da kullanımına sunulmuştur.

OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Sosyal Etkileşim Özellikleri ve Bu Özelliklerin Çocukların Dil, Oyun ve Ortak Katılımına Olan Etkileri

OSB olan çocukların ebeveynlerinin sosyal etkileşimsel özellikleri kapsamında yanıtlayıcılık kavramı üzerinde çokça çalışılan bir etkileşim özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların gelişim özelliklerine duyarlı bir şekilde davranmayı, daha az yetişkin merkezli hareket etmeyi ifade eden yanıtlayıcılığın (Trivette 2003) oyun, dil becerileri, sosyal uyum vb. farklı gelişimsel alanlara dair yordayıcı olabileceğinin ortaya koyan araştırma bulgularının yanı sıra (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden, 1998; Mahoney ve Perales, 2003, 2005) pek çok çalışma OSB olan çocukların ebeveynlerinde yanıtlayıcı etkileşim stratejilerinin kullanımının sosyal etkileşime veya oyuna dayanan müdahalelerle artabileceğini göstermektedir (Karaaslan vd., 2013; Mahoney ve Perales 2005; Siller, Hutman ve Sigman 2013) .

Anne çocuk etkileşimi ve ebeveynlerin yanıtlayıcı davranışlarıyla çocuğun gelişimsel özellikleri arasındaki yakın ilişki pek çok araştırma bulgusuyla ortaya konmuş olup bütün bu çalışmalarda ağırlıklı olarak oyunun bağlam olarak kullanıldığı görülmektedir (Casenhiser vd., 2011; Gutstein, Burgess ve Montfort, 2007; Karaaslan vd., 2013; Mahoney ve Perales, 2005; Siller ve Sigman, 2002; Solomon vd., 2007). Oyunun sosyal etkileşim ve ilişki açısından temel bir bağlam olma özelliğinin yanı sıra dil becerileriyle olan ilişkisi de pek çok araştırmada gösterilmiştir (Sigman ve Ungerer, 1984; Watson ve Flippin, 2008). Araştırmalara bakıldığında, ebeveynlerin iletişim biçimleri ve yanıtlayıcılıkları ile çocuğun oyun becerileri, dil becerileri ve sosyal iletişim becerileri arasındaki ilişki (Mahoney ve Perales, 2005; McDuffie ve Yoder, 2010; Venker, McDuffie, Weismer ve Abbeduto, 2011; Watson ve Flippin, 2012), annelerin oyun stratejileri ile çocuğun sosyal etkileşim becerileri, dil ve oyun becerileri arasındaki ilişki (Kasari vd., 2006; Kasari vd., 2008; Siller vd., 2013), anne oyun düzeyi ile çocuğun

oyun düzeyi (Freeman ve Kasari, 2013) arasındaki ilişki gibi bu karmaşık etkileşimlerin pek çok yönüyle ele alındığı görülmektedir.

OSB olan çocuklarda ebeveynin etkileşim tarzının OSB olan çocuğun etkileşim başlatma becerisi ile de anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bilinmektedir (Ruble, McDuffie, King ve Lorenz, 2008). OSB olan çocuk ebeveynlerinin daha çok oyun başlatma eğiliminde olmalarının OSB olan çocukların sosyal etkileşim başlatmalarını sınırlandırdığına dair araştırma bulguları, ebeveyn davranış özellikleri açısından yönlendiricilik ile çocukların sosyal etkileşim becerileri arasında ters yönlü ilişki olduğunu göstermektedir (ElGhoroury ve Romanczyk, 1999). Ebeveynin yönlendiriciliği arttıkça çocukların sosyal etkileşim becerileri azalırken, yanıtlayıcılık temelinde yapılan araştırmalar da ebeveyn yanıtlayıcılığı ile çocukların sosyal etkileşim becerileri arasında pozitif bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda yanıtlayıcı davranış özellikleri sergileyen ebeveynlerin, çocuklarının gelişimlerini yanıtlayıcı olmayan ebeveynlere göre çok daha fazla olumlu yönde etkiledikleri görülmektedir (Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney ve Perales, 2003). Ebeveynin sözel yanıtlayıcılığı da OSB olan çocuklarda oyunun niteliği etkilemektedir ve ortak dikkat, dil ve işlevsel, sembolik oyunla pozitif yönde ilişkili görünmektedir (Flippin 2010; Mcduffie ve Yoder, 2010; Venker vd., 2012).

Sosyal etkileşim ve iletişim özelliklerini ele alan çalışmalarda çocuğun ilgisini/liderliğini izleme ebeveyn davranışlarıyla ilgili temel bir strateji olarak ortaya çıkmakta olup gerek tipik gelişim gösteren çocuklar gerekse özel gereksinimi olan çocuklar için çocuğun ilgi odağını izleyen ebeveyn tepkilerinin daha iyi bir dil gelişimi ve gelişimsel çıktılarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Trivette, 2003). Bentenuto, De Falco ve Venuti'nin (2016) OSB olan çocuklar, Down sendromu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin oyun davranışlarını inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre, OSB olan çocuğu olan anneler diğer iki gruptaki annelere göre oyun sırasında benzer düzeyde çocuğun ilgisini izleme davranışı göstermektedirler. Watson'un (1998) 15 dakikalık serbest oyun gözlemi ile OSB olan çocuğu olan annelerle tipik gelişim gösteren çocukların annelerini karşılaştırdığı çalışmasının sonuçlarına göre de OSB olan çocuğa sahip annelerin çocuğun ilgisini izleyen sözel ifadeleri kullanma sıklıkları tipik gelişim gösteren çocukların anneleri ile benzerdir; ancak, OSB olan çocuğa sahip anneler tipik gelişim gösteren çocuğa sahip olan annelerden daha fazla çocuğun ilgi ve dikkatini izlemeyen ifadeler kullanmaktadır. Watson (1998) bu durumun çocuğun dikkati ve etkileşimindeki sınırlılığı nedeniyle annenin karşılaştığı zorluğa bir uyum çabası olarak göründüğünü ifade etmektedktedir.

Alanyazında yapılan çalışmaların bazıları yukarıda ifade edildiği şekilde OSB olan çocukların ebeveynlerinin tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin çocuğun ilgisini izleme davranışı açısından farklılık göstermediğini (Bentenuto vd., 2022; Watson, 1998) bildirirken; bazı çalışmalar da OSB olan okul öncesi çocukların annelerinin tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre çocuğun adını sıklıkla söylemek, çocuğun niyetlerini göz önüne almadan farklı etkinlikler önermek, çocuğun oyununu kesintiye uğratmak gibi daha müdahaleci davranışlar sergilediklerine, ayrıca çocuklarına yönelik daha az sosyal ve sözel girişimde bulunduklarına (Doussard–Roosevelt, Bazhenova ve Porges, 2003; Freeman ve Kasari, 2013) işaret etmektedir. OSB olan çocukların annelerinin tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre daha yönlendirici, kontrol eden ve yönerge veren bir etkileşim örüntüsü sergilediğini gösteren araştırma bulguları) olduğu gibi (Kasari 2013) OSB olan çocukların babalarının da Down sendromu olan ve tipik gelişim gösteren çocuğu olan babalara göre çocuğa yönelik daha fazla yönlendirici davranış sergilediği ve daha çok öneride bulunduğu öne sürülmektedir (Pisula, 2008). Zlomke, Bauman ve Edwards'ın (2019) OSB olan çocuklarda anne ve çocuk arasındaki ikili etkileşimi ele alan çalışmasında da OSB olan annelerin tipik gelişim gösteren çocukların annelerine göre daha çok soru sordukları ve yönerge verdikleri ortaya konmuştur.

Yanıtlayıcılık ve yönlendiricilik temelinde ortaya çıkan ve biribirinden farklılık gösteren sonuçların beraberinde, çocuğun ilgisini izleyen bir konuşmanın ise dil gelişimi açısından fayda sağladığını ortaya koyan oldukça güçlü bir bilimsel dayanak mevcut olup (Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello 1995; Watson 1998) sosyal yanıtlayıcılığı arttırma, çocuğun liderliğini izleme, çocuğun iletişimsel girişimlerine ve niyetlerine karşılık verme gibi temel prensiplere sahip olan genişletilmiş Milieu yaklaşımında bu teknikler oyun bağlamı içinde gömülü olarak kullanılmakta ve bu tekniklerin uygulanmasının sonucunda çocuğun iletişim becerilerinin arttığı görülmektedir (Hancock ve Kaiser, 2006). Bu yaklaşım doğrultusunda Peterson, Carta ve Greenwood (2005) çevresel risk faktörleri altındaki ebeveynler ve çocuklarla yapmış oldukları araştırmada, ebeveynlerle yanıtlayıcı etkileşim ve fırsat öğretimine odaklanan bir çalışma yürütmüş ve bunun sonucunda çocukların ortalama sözce uzunluğunda artış olduğunu göstermişlerdir. Hancock ve Kaiser'in (2006) genişletilmiş Milieu dil öğretim tekniklerini kullandıkları ve dil gecikmesi olan çocukların kardeşleriyle yürüttükleri çalışmanın sonucunda da oyun içersinde bu teknikleri kardeşlerin de kullanabildikleri ve hem dil gecikmesi olan çocuk hem de kardeş açısından olumlu çıktılar elde edildiği görülmüştür.

Ülkemizde yapılan çalışmaların genel olarak anneler açısından yönlendirici davranış özelliklerine dikkat çektiği görülmektedir (Oğuz ve Sönmez 2018; Töret ve Özdemir 2015). Diken (2009), dil gecikmesi olan çocukların annelerinin, öz yeterlilik inançlarını ve çocuklarıyla olan etkileşim biçimlerini ele aldığı çalışmasında, annelerin çoğunlukla yönlendirici davranışlar sergilediklerini ve öz yeterlilikleriyle bazı etkileşimsel davranışları arasında (başarı yönelimli davranışlar ve sözel övgü kullanma) güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diken (2012), gecikmiş dil ve konuşma, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve otizm gibi gelişimsel farklılıklara sahip 148 çocuğun annesi ile yaptığı çalışmada anneler ile çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşim özelliklerini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, ebeveyn davranışları açısından duyarlı olma, pekiştireç kullanma, yönlendirici olma ve etkileşim hızı ile çocukların etkileşimsel davranışları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Turan (2012) ise gerçekleştirdiği çalışmada tipik gelişen ve özel gereksinimi olan çocuk annelerinin dil gelişimini nasıl desteklediklerini ve çocuklarının dili ne yolla öğrendiklerine ilişkin fikirlerini karşılaştırmalı olarak ele aldığı çalışmasında; her iki gruptaki çocukların annelerinin de çocukların oyun yoluyla öğreneceklerini düşündükleri, ancak özel gereksinimi olan çocuk annelerinin çocukları için en etkili öğrenme biçiminin yetişkin tarafından sağlanacak öğretim olduğuna ve yeni sözcüklerin öğrenilmesi için çocuklardan bu sözcüklerin tekrarının istenmesi gerektiğini düşündükleri bulgulanmıştır. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocuk annelerinin çocuklarıyla karşılıklı bir sohbet içindeyken cümle tekrarı istemek gibi daha çok yetişkinin kontrolünde olacak şekilde doğrudan öğretime dayalı davrandıkları ortaya konmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak da özellikle aile odaklı programların oluşturulmasında ebeveynin etkileşim biçimlerine odaklanmanın önem kazandığını söylemek mümkündür.

Geçmiş yıllarda yapılmış çalışmaların da bu konuda ülkemizde özel eğitim alanındaki çalışmalarda bir perspektif belirlemede önemli bir rolü üstlendiğini söylemek mümkündür. Özel gereksinimi olan çocuklar ile ilgili olarak, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu'nun (2000) tipik gelişen ve gelişimsel geriliği olan bebeklerin anneleriyle etkileşimlerini karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmasında ulaşılan sonuçlara göre; bilişsel yetersizliği olan bebeklerin anneleri daha az tepki verme, ilgi ve oyuncak seçme davranışı göstermekte ve bununla beraber daha fazla etkileşim başlatmakta, daha çok olumlu duygu ve yönerge verme davranışı göstermektedirler. Diğer bir çalışmada Küçüker, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2001) bir erken eğitim programına katılan çocukların anne ve babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimi ele almışlardır. Bu çalışmanın

sonuçlarına göre babalarıyla olan etkileşimlerinde bir değişiklik ortaya çıkmamış, aynı şekilde babaların çocuklarıyla etkileşim davranışlarında da değişiklik olmadığını gösterilmiş olup; annelerin ilgi ve uzak durma davranışları azalmış, etkileşim sürdürme ve öğretme davranışlarında sıklık artmış, bebeklerin annelerine tepki verme, etkileşim başlatma ve sürdürme davranışlarında ise artış görüldüğü ortaya konmuştur. Bu çalışmaların özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleriyle olan etkileşimlerini bir ebeveyn eğitim programı paralelinde ele almaları açısından yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür.

OSB olan çocukların annelerinin oyun davranışlarına bakıldığında; Freeman ve Kasari (2013), 16 otizmli ve 16 tipik gelişim gösteren çocuk ve ebeveynleriyle yapmış oldukları çalışmada da tipik gelişim gösteren çocukların oyun düzeyi ile annelerinin oyun düzeylerinin ilişkili olduğunu, başka bir deyişle ebeveyn ve çocukların aynı oyun düzeyinde oyun oynadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak OSB olan çocuk ve ebeveynlerinin oyun düzeyleri arasında böyle bir ilişki olmadığı gibi, OSB olan çocukların yapılandırılmış oyun değerlendirmelerinde sergiledikleri oyun düzeyini ebeveynleriyle oyunda sergilemedikleri, ağırlıklı olarak daha düşük bir oyun düzeyi gösterdikleri belirtilmiştir. OSB olan çocukların ebeveynleri daha çok oyun başlatmakta, diğer ebeveynlere göre öneri ve yönergeleri daha yoğun kullanmaktadırlar. Oyunda ebeveynlerin kullandığı stratejiler açısından ise, OSB olan çocukların ebeveynlerinin taklit kullandıklarında etkileşim süresinin daha uzun olduğu ortaya konulmuştur. Tipik gelişim gösteren çocuk ebeveynlerinin otizmli çocuk ebeveynlerine göre taklidi daha çok kullandıkları da başka bir bulgu olarak karşımız çıkmaktadır (Freeman ve Kasari, 2013).

Yakın tarihte yapılan ve OSB olan çocukların anne ve babaların oyun davranışlarını ele alan çalışmanın sonuçlarına göre anneler oyun sırasında daha fazla keşfedici oyun oynayan babalara göre daha yüksek düzeyde sembolik oyun davranışı sergilemektedir (Perzolli, Bentenuto, Bertamini ve Venuti, 2023). Çalışmada ayrıca çocukların bilişsel gelişimlerinin annenin oyunu üzerinde etkili olduğu ancak babanın oyunu üzerinde etkili olmadığı ortaya konmuştur.

Perzolli ve diğerlerinin (2023) çalışmasının annelerin oyun sırasında daha fazla sembolik aktivite gerçekleştirmesi ve çocukların da annelerle oyunlarında babalara göre çok daha yüksek düzeyde sembolik oyun davranışı gerçekleştirmesi bulgusu OSB olan çocukların oyun bir yetişkin tarafından desteklendiğinde çok daha fazla sembolik oyun becerisi sergileyebildikleri bulgusuyla tutarlıdır (Beurkens, Hobson ve Hobson, 2013). Söz konusu çalışmada babalar sembolik ve seçilmiş aktivitelerden çok daha fazla

keşfedici oyuna yönelmişler, çocuklar da araştırmada beklendiği üzere daha çok keşfedici ve işlevsel oyun davranışları göstermişlerdir. Bu bulgulardan hareketle babalar genel olarak oyunlarda karmaşık ve nesne aracılı oyunlar tercih etmek yerine daha çok çocuğun liderliğini izliyorlar gibi görünürken annelerin biraz daha yönlendirici davrandığını söylemek mümkündür. Bentenuto, De Falco ve Venuti'nin (2016) OSB olan çocuklarl Down sendromu olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin oyun davranışlarını inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre ise, OSB olan çocukların annelerinin diğer gruplardaki annelere göre çocuklarına yönelik daha az sembolik aktivite sergiledikleri görülmüştür. Buna rağmen, annelerin sembolik girişimleri ve çocukların sembolik oyunu arasında sadece OSB olan çocuklar ve anneleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu özellikle OSB olan çocuklarla annelerinin ikili ilişkilerinde çocuğun bilişsel gelişimine yönelik annelerin kritik rolüne de ışık tutmaktadır (Bentenuto vd., 2016).

Ortak dikkat ve ortak katılım kavramları açısından bakıldığında; OSB sadece çocuğun ortak dikkat ile ilgili girişimlere nasıl yanıt verdiğini değil, şüphesiz aynı zamanda annelerin de bu girişimleri nasıl şekillendirdiğini de etkilemektedir. OSB olan çocuk tekrar ve tekrar sosyal partnerinin iletişim girişimlerini görmezden geldiğinde veya açıkça reddettiğinde, ortak katılım arayan anne için zorluklar daha da belirgin hale gelmekte ve annenin hem iletişim kanalını onarması hem de katılım için yeni bir odak noktası araması gerekmektedir (Adamson vd., 2001). Ayrıca OSB olan çocuklar çoğunlukla nesneye odaklandıkları ve ortak katılımda belirgin şekilde güçlük yaşadıkları için (Adamson vd., 2019, Bottema-Beutel vd., 2014) ebeveynlerin kendileri ve çocuk arasındaki karşılıklılığı desteklemek için çok daha aktif olmaları gerekmektedir. Adamson ve diğerleri (2001) yapmış oldukları 20 aylık tipik gelişim gösteren çocuk anneleri ve 2-3 yaş arası OSB olan erkek çocuğa sahip annelerin yer aldığı çalışmada, OSB olan çocuğa sahip annelerin girişimlerini uzatarak, bir objeye ya da duruma dikkat çekmek için eylemlerini düzenleyerek daha yoğun bir şekilde uyumlu olmayan ortaklarına uyacak şekilde kendilerini uyarlamaya çalıştıklarını gözlemlemişlerdir.

Anne ve çocuk davranışlarına odaklanan başka bir çalışmada (Kaale vd., 2018) 2-4 yaş arası 58 OSB olan çocuk ve anneleri 10 dakikalık bir serbest oyun sırasında gözlemlenerek kaydedilmişler ve çalışma ortak katılım içinde anne ve çocuk davranışlarının (oyuncak tanıtımı, genişletilmesi, pozitif duygulanım, dil kullanımı) oranı ve ilişkisini, ayrıca ortak katılımda geçirilen süre ile anne davranışlarının ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada annenin davranışları pozitif duygulanım, oyuncak

sunma, oyuncak genişletme, çocuğa yöneltilmiş konuşma olarak ele alınmış ve ortak katılım süresi için kodlanmıştır. Annenin pozitif duygulanımı, gülümseme, kahkaha, alkışlama, çak yapma, neşeli ifadeler kullanma gibi özelliklerle tanımlanmıştır. Annenin yeni bir oyuncak sunması, oyuna yeni bir oyuncak eklemesi veya oyuncağı başka bir şekilde kullanması ve nesneyle oyunu sözel olarak genişletmesi oyuncak genişletme olarak ifade edilmiştir. Çocuğa yöneltilmiş konuşma da zaman aralıkları içinde var ya da yok şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışmada tüm ortak katılım bölümleri 4 saniyelik aralıklara bölünerek kodlama yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; anneler ve çocuklar pozitif duygulanım ve oyuncak genişletmeyi benzer oranda gösterirken anneler çocuklardan daha fazla konuşma davranışı göstermiş ve bunun tersine anneler çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha az oyuncak tanıtmıştır. Ortak katılım süresinin ise annelerin davranışlarının oranıyla ve çocukların bilişsel gelişim yaşı ile ilişkili olduğu ancak çocukların davranış oranlarıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar müdahalede ebeveynlere ortak katılım süresini arttırmaya yönelik stratejilerin öğretilmesinin oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir.

Ortak katılım süresinin artması tipik gelişim gösteren çocuklarda daha hızlı bir dil gelişimi ile ilişkilidir (Adamson vd., 2009; Bottema-Beutel vd., 2014; Kasari, Paparella, Freeman, Jahromi, 2008) ve OSB olan çocuklarda da ortak katılım süresini ve niteliğini arttıracak ebeveyn davranışlarının anlaşılması bu nedenle de önem taşımaktadır. Ortak katılımı destekleyici ebeveyn davranışları OSB olan çocuklarda daha az çalışılmış olmakla beraber; ebeveyn yanıtlayıcılığının, çocuğun oyununda ebeveynin taklidinin, çocuğun ilgisini yönelttiği nesneye yönelik katılımın daha uzun süren ortak katılımla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Freeman, Kasari, 2013; Patterson, Elder, Gulsrud ve Kasari, 2014; Shire, Gulsrud, Kasari, 2016). Ebeveynlerin sadece ne yaptıkları değil ne sıklıkta yaptıkları da girdi sağlamak ve ortak katılımın sürmesi için önemlidir. Örneğin anne ve çocuk bloklarla oynarken annenin hızı çocuk için uygunsa anne ortak katılım süresini arttırma şansına sahiptir. Eğer anne çok fazla veya gerekli olandan az girdi sağlıyorsa çocuk ortak katılımdan çıkarak yeniden nesne odaklı bir hale ya da boşta kalma durumuna geri dönebilmektedir. Sadece ebeveyn davranışları değil çocuğun özellikleri de ortak katılım süresi için önemlidir. Örneğin çocuğun bilişsel kapasitesi, ebeveyn girdilerini işlemlemesini ve karşılık vermesini ve bunlara bağlı olarak da ortak katılım süresini etkileyebilir (Adamson vd., 2009).

Sosyal yanıtlayıcılık veya iletişimle ilgili annelerdeki veya birincil bakımverendeki güçlü taraflar veya zayıflıklar ebeveyn odaklı müdahalelerin etkililiği

açısından doğrudan bir etki yaratmakta olup ebeveynlerin sosyal davranışlarındaki güçlükler, yaygın otizm feneotipi ile de ilişkilendirilmektedir (Parr, Gray ve Wigham, 2015). Bu süreçte üzerinde çok daha fazla durulan bir başka faktör olarak, stres değişkeni karşımıza çıkmaktadır. OSB olan ebeveynlerin stres düzeylerinin hem tipik gelişim gösteren çocukların annelerinden hem de diğer gelişimsel problemlere sahip olan çocukların annelerinden daha yüksek olup bu stres düzeyi annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini de etkilemektedir (Hayes ve Watson 2013). Baker ve diğerlerinin (2003) çalışmasına göre ebeveynlerin stres düzeyi ile çocukların davranış problemleri arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır ve bu iki değişken birbirlerini yordamaktadırlar.

Problem

Erken müdahale açısından gelinen noktada, Türkiye'de özellikle erken çocukluk alanında sosyal etkileşimi ve ebeveyn davranışlarını temel alan bilimsel dayanaklı uygulamaların geliştirilerek çeşitlendirilmesinin ve kullanımının arttırılmasının kritik önemde olduğu dikkati çekmektedir. Sosyal etkileşim, sosyal etkileşimin en temel bağlamı olarak ortak katılım, dil edinimi ve oyun becerileri olmak üzere üç gelişimsel alanın birbirleriyle olan yakın ilişkileri, tipik gelişim gösteren çocuklar kadar farklı gelişim özellikleri gösteren çocuklarda da çalışılmaktadır. Farklı gelişim gösteren çocuklarda gerek dil, gerek oyun, gerekse sosyal etkileşim alanında tanımlanan güçlüklerle karakterize olan OSB ise bu yönüyle diğer gelişimsel problemlerden ayrılan bir özellik göstermektedir.

Özellikle OSB alanında ve pek çok farklı özel gereksinim grubu ile risk gruplarını içine alacak şekilde sosyal etkileşim ve ebeveyn odaklı kapsamlı müdahale programlarının hayata geçirilmesinde ebeveyn çocuk etkileşim özelliklerinin kapsamlı olarak ele alınması uygun nitelikteki programların geliştirilmesine koşul oluşturmaktadır.

OSB olan çocukların sosyal etkileşim, oyun ve dil becerilerine ilişkin güçlüklerine yönelik çalışmalarda ebeveynlerin rolü son derece önemli olup, özellikle erken dönemde ebeveynin çocuğun bu gelişimsel becerilerini ve ortak katılımı desteklemede üstlenmiş olduğu rolün her yönüyle ortaya konması ve ne tür etkileşimsel davranışların nasıl sonuçlarla ilişkili olduğunun belirlenmesi önemli (Adamson vd., 2014; Adamson vd.,2009; Hirsh-Pasek vd., 2015) görülmektedir.

OSB olan çocuklar, çevrelerinden gelen sosyal ipuçlarını algılama ve değerlendirmede güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle kendi tepkilerinin sosyal çevrelerinde farklılık yarattığını öğrenmelerinin kolaylaşmasında ebeveynlerin sergilediği hızlı ve tutarlı tepkiler önem kazanmaktadır. Dil düzeyi açısından eşleştirilmiş bir şekilde bakıldığında OSB olan çocukların anneleri gelişimsel geriliği olan ya da tipik gelişim gösteren çocukların anneleri kadar çocuğun ilgisini izleyerek, dikkatlerini devam eden aktiviteye yöneltmektedirler. OSB olan çocukların anneleri içinde çocuğun ilgisine daha iyi senkronize olan annelere bakıldığında bu annelerin çocuklarının ortak dikkat ve dil gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmekte ve annenin bu anlamdaki duyarlılığının çocuğun ilerleyen iletişim becerileriyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Siller, Sigman 2002).

Sosyal etkileşim kuramı çerçevesinde "çocuğa yöneltilen dil (child directed speech)" kavramı, yetişkinlerin çocukla etkileşim sırasında çocuğun gelişimsel ve dil düzeyine göre kendi dil girdilerinde ayarlamalar yapmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Turan, 2012). Çocuğun düzeyine uygun dilbilgisel yapılar kullanma, kısa cümleler kullanma, tekrarlar içeren yavaş konuşma hızı, ifadelerin genişletilmesi, çocuğun ilgilendiği nesneler ve olaylar hakkında konuşma, çocuğun konuşmasının vurgu, ritm gibi özelliklerinin taklidi, çocuğun cümlelerini tekrar etme, sorular yöneltme gibi özellikler çocuğa yöneltilen dilin içerdiği bazı özellikler olarak sıralanabilir. Bu tip stratejilerin kullanımı çocukların dil kazanımını kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Turan, 2012). Araştırmalar çocuğa yöneltilmiş dil özelliklerinin ilerleyen yıllarda çocuğun dil gelişimine olumlu etkide bulunması açısından da önemli olduğunu göstermektedir (Watson, Baranek, Roberts, David ve Perryman, 2010). Özellikle zihinsel temsil becerileri ve kelime kazanımı açısından bakıldığında da annelerin sembolleri vurgulaması ve ortak katılım süreci içinde önemli bir ebeveyn davranışı olarak görülmektedir.

Landry, Smith ve Swank (2006) bebeğin gelişiminde ebeveynin yanıtlayıcılığının, farklı gelişimsel alanlarda meydana gelen değişimler açısından güçlü bir aracı olduğunu biyolojik risk faktörü taşıyan bebeklerle yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla ortaya koymuşlardır. Annelerin kullandığı ve bebeğin çeşitli şekillerde işlevsel davranışlarını geliştiren stratejiler hem çocuğun sosyal etkileşim becerileri ile hem de dil gelişimi ile ilişkilidir (Laakso, Poikkeus, Eklund ve Lyytinen, 1999). Bebeklerin gelişiminde günlük ikili etkileşimler erken sosyal gelişimin işlediği süreçlerdir ve bu inşa süreci çoğunlukla oyun içinde veya günlük bakım aktiviteleri içinde meydana gelir (Schwichtenberg, Kellerman, Young, Miller ve Ozonoff, 2019).

Erken dönemde anne-çocuk etkileşiminin ilerleyen yıllarda hangi gelişimsel çıktılarla ilişkili olabileceğine dair araştırmalarda hem etkileşim özellikleri hem de çocuklardaki gelişimsel çıktılarla ilgili farklı pek çok boyut üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Gerek tipik gelişim gösteren çocuklarda gerekse özel gereksinimi olan çocuklarda yetişkinlerin etkileşim kurma biçimlerinin dilin ediniminde etkili olduğu ve ileri yaşlarda dil becerileri açısından yordayıcı olduğu da gösterilmiştir (Baumwell, Tamis-LeMonda ve Bornstein, 1997; Beckwith ve Rodning, 1996; Fewell ve Deutscher, 2002). Anne ve OSB olan çocuk arasındaki etkileşimin özellikleri bağlamında ayrıca ortak katılım, ortak katılımı sağlayan ve destekleyen unsurlar, ortak katılımın nesneyle ilgili olarak, oyunda hangi temanın kullanıldığı, bu temanın detaylandırılması, sürdürülmesi gibi özellikleri ifade eden anne ve çocuk arasında paylaşılan tema özellikleri gibi değişkenler açısından da ele alınmaktadır (Adamson, Bakeman, Deckner ve Nelson, 2012). Bebekler, ilk yılın ikinci yarısında ortak dikkati geliştirmeye ve nesneleri ve olayları bir sosyal partner ile paylaşmaya başlarlar (Bakeman ve Adamson, 1984). Bu şekilde sosyal etkileşimin temeli olarak bir partner ile aynı nesne veya olay üzerinde üçlü bir paylaşımı ifade eden ortak katılım hem sosyal öğrenmeler hem de dil edinimi için de bir temel oluşturmaktadır. Ortak katılım süresinin artması OSB olan çocuklarda da dilin gelişimi ile ilgilidir (Adamson ve diğerleri, 2009; Bottema-Beutel vd., 2014; Kasari, Paparella, Freeman ve Jahromi, 2008). Bu açıdan bakıldığında ortak katılım açısından destekleyici olan ebeveyn davranışlarının anlaşılması OSB olan çocuklarda uygulanan müdahale programlarına uygun hedefler koymak, ortak katılım süresini arttırmak, ortak katılımı sağlayan ve destekleyen unsurları belirlemek açısından da önemli görülmektedir. OSB olan çocuklarda erken müdahalenin özellikle belirli güçlük alanlarını hedef aldığında çok daha iyi sonuçlara yol açtığına dair güçlü bir fikir birliği (National Research Council [Ulusal Araştırma Konseyi], 2001) olduğu bilinmektedir (Suma, Adamson, Bakeman, Robins ve Abrams, 2016).

Ortak katılıma yönelik çalışmaların çoğunda İletişim Oyun Protokolü (CPP Communication Play Protochol) gibi yarı yapılandırılmış oyun gözlemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Adamson vd., 2001; Adamson vd., 2009; Adamson ve Bakeman, 2016; Suma vd., 2016). Bu protokol 30 dakikalık ve üç iletişimsel bağlamı (sosyal etkileşim, istekte bulunma, yorumlama) içeren 5 dakikalık bölümlerden oluşmaktadır ve protokol klinik ortamda yarı doğal bir gözlem süreci üzerine kuruludur. İletişim Oyun Protokolü içinde, gözlem süresi içinde anneye sosyal etkileşim, istekte bulunma, yorumlama ve öyküleme gibi iletişim bağlamlarına dair ipuçları sunulmakta, ne yapılması istendiği

açıklanarak annenin bu yönde hareket etmesi beklenmektedir. Böylece anne kendisine verilen ipuçları ve belirli materyallerin kullanımı yoluyla sosyal etkileşim için sıra alma, müzik aletleri ve sesli oyuncaklarla, şarkı söyleme ve dans etme; istekte bulunma için uzaklaştırılan bir nesneyi isteme, yardım talep etme; yorumda bulunma için resimlere ve nesnelere birlikte bakma, öyküleme için yakın zamanda gerçekleşmiş ya da gelecekte olacak bir olay/durum hakkında konuşma şeklinde belli sahneler içinde yer almaktadır. Alanyazında anneye yönelik herhangi bir yönlendirme olmadan serbest oyun sırasında çocuğun ortak katılımının ele alındığı az sayıda çalışma olduğu görülmekte olup, annenin ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve çocukla arasında paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların ortak katılım, oyun karmaşıklık düzeyi ve dil becerileri ile bir arada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Anneye herhangi bir yönlendirme sunulmadan belirli materyallerin kullanımının serbest bırakıldığı bir oyun ortamı içinde ortak katılım sürecinin hem anne hem çocuk hem de ortak katılımın üçüncü bir öğesi olarak çocuk ve anne arasında paylaşılan temanın bu koşullarda değerlendirilmesinin anne çocuk arasındaki spontan iletişime dair bilgileri genişleteceği düşünülmektedir. Tüm bu gelişimsel alanların yakın ilişkisinden hareketle, erken çocukluk dönemindeki farklı yaş ve dil gelişim düzeylerindeki OSB olan çocukların annelerinin serbest oyun bağlamlarındaki ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve çocukla paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin, çocukların ortak katılım, oyun karmaşıklık düzeyleri ve dil becerileriyle bir arada değerlendirilerek bu ilişkilerin ortaya konmasının konuya ilişkin alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel olarak amacı, erken çocukluk dönemindeki OSB tanılı çocuğu olan annelerin, çocuklarıyla oyun sırasında sergiledikleri ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve çocukla paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım becerileri, dil gelişimi düzeyi ve iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

2. OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların oyun karmaşıklık düzeyini, ortak katılım becerilerini, dil gelişim düzeyi ve iletişim becerilerini yordamakta mıdır?
    a) OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların oyun karmaşıklık düzeyini yordamakta mıdır?
    b) OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların ortak katılım becerilerini yordamakta mıdır?
    c) OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların dil gelişim düzeyi ve iletişim becerilerini yordamakta mıdır?

Önem

Ortak katılım süreci son yıllarda özellikle OSB olan çocuklarda sıklıkla ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Adamson vd., 2014; Adamson vd.,2009; Hirsh-Pasek vd., 2015; Kaale vd., 2018). Bu sürecin niteliğini belirleyen çocukların temel gelişim özelliklerinin yanı sıra annelerin genel etkileşim özellikleridir (Adamson vd., 2001; Kaale vd., 2018). Anne ve çocuğun ilişkisi içinde bu etkili etkileşim özelliklerinin belirlenmesi özellikle OSB alanında uygun hedef ve yaklaşımlar içeren etkili müdahale programlarının uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır.

OSB olan çocukların söz öncesi iletişim becerilerinden itibaren yaşadıkları güçlükler (Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016; McDuffie, Yoder ve Stone, 2005) dil gelişim süreci içinde varlığını sürdürmekte (Roberts, Rice ve Tager-Flusberg, 2004; Watson ve Flippin, 2008); aynı şekilde OSB olan çocukların oyun becerilerinde de belirgin farklılıklar gözlenmektedir (Fanning vd., 2021; Moerman vd., 2021). Dil ve oyun becerilerinin gelişim süreci birbiriyle ilişki içermekte olup (Charman vd., 2003; Toth vd., 2006); alanyazın bulguları aynı zamanda ortak dikkat becerileri ve dil gelişimi arasındaki ilişkiye belirgin bir şekilde işaret etmektedir (Bottema-Beutel, 2016). Bu gelişim özellikleri çocuğun anneyle olan ilişkisi temelinde de önem taşımaktadır.

Gerçekleştirilen çalışma çocukta dil ve oyun becerilerinin gelişimi açısından temel bir bağlam oluşturan ortak katılım sürecinin anne ve çocuk açısından değerlendirilmesi temelinde tüm bu değişkenleri bir araya getirmektedir. Özellikle annenin bu konudaki destekleyici davranışlarının belirlenmesinin müdahale programlarının hedeflerinin kapsamlı bir şekilde ele alınmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Anne ve çocuk arasındaki iletişimin nitelikleriyle çocuğun dil ve oyun becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya da alanda rastlanmamıştır. Çalışmada annenin ortak katılımı destekleyici davranışlarının yanısıra anne ve çocuk arasındaki iletişimin özelliklerinin de bu ilişkilere dahil edilmesinin alanyazında konuya ilişkin var olan bilgilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara ilinde, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etmekte olan farklı dil gelişim düzeylerinden 45 çocuk ve 45 anne ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan ölçümler açısından bakıldığında, ortak katılıma ilişkin özellikler Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri (The Joint Engagement Rating Inventory; Adamson L. B., Bakeman R., & Suma K., 2016) ile puanlanan veriler çerçevesinde sınırlılık içermektedir. Oyuna ilişkin yapılan değerlendirmede ise oyunun karmaşıklık düzeyi tamamen serbest oyun içinde ele alınmış olup, oyuna ilişkin ayrıca yapılandırılmış gelişimsel bir değerlendirme aracı veya protokol kullanılmamıştır.

Tanımlar

Araştırma çerçevesinde özellikle ele alınan değişkenlerin tanımlarının verilmesinin önemli olduğu düşünülmüş olup bu başlık altında bu kavramlara yer verilmiştir. Aşağıda yer alan kavramlar Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri (OKDE)'nin temel değişkenleridir ve bu kavramlara ilişkin tanımlar Adamson Bakeman ve Suma (2016)'nın envantere ilişkin teknik raporu doğrultusunda hazırlanmıştır.

Toplam Ortak Katılım: Çocuğun annenin ilgilendiği nesne ya da olayla aktif bir şekilde ilgilendiği zaman ortak katılımı ifade eder. Ortak katılım kısa sürebileceği gibi dakikalarca da devam edebilir. Toplam ortak katılım ortak katılımda geçirilen toplam sürenin niteliğini ifade eder.

Desteklenen Ortak Katılım: Desteklenen ortak katılımda çocuk ve bakım veren aynı nesne ya da olayla aktif bir şekilde ilgilenir ancak çocuk bakımverenin katılımını aktif şekilde kabul etmez görünür. Desteklenen ortak katılım desteklenen ortak katılımda geçirilen toplam sürenin niteliğini ifade eder.

Koordineli Ortak Katılım: Koordine edilmiş ortak katılımda çocuk ve bakım veren aynı nesne ya da olayla aktif şekilde ilgilidir ve çocuk bakım verenin katılımını aktif ve tekrarlayan şekilde kabul eder. Koordineli ortak katılım koordineli ortak katılımda geçirilen toplam sürenin niteliğini ifade eder.

Sembol İçeren Ortak Katılım: Sembol içeren ortak katılımda çocuk ve bakımveren aynı nesne ve olaya aktif şekilde ilgi gösterir ve çocuk dikkatini sembollere yöneltir. Sembol ortamda mevcut olan ya da olmayan hatta gerçek olmayan bir şeye karşılık gelmektedir. Semboller genellikle sözel olarak dile getirilmekle birlikte hareketler de sembolik anlam taşıyabilir. Sembol içeren ortak katılım, sembol içeren ortak katılımda geçirilen toplam sürenin niteliğini ifade eder.

İletişim Başlatma: Bu madde, çocuğun anne ile etkileşimi sırasında iletişimi başlatmasına yönelik aktif girişimlerini karakterize eder.

İletişim Ortağına Karşı Yanıtlayıcılık: Çocuğun iletişim kurduğu bir partner olarak anneye olan tepkisini değerlendirir.

İfade Edici Dil Düzeyi ve Kullanımı: Çocuğun sözcükler yoluyla kendini ifade etmesini temsil eder.

Davranış Örüntülerinin Niteliği: Çocuğun davranışlarının çeşitliliğini ve akıcılığını değerlendirirince motor ve kaba motor davranışın yanı sıra duygusal, sesli ve sözel ifadelerin aralığının ve biçiminin gözlemlenmesi ve oyun, konuşmalar ve işlevsel etkinlikler sırasındaki çeşitli eylemlerin göz önünde bulundurulması gerekir

Çocuğun Duygulanımı: Çocuğun duygulanım ifadelerinin anne ile sosyal etkileşime entegre edilme şeklini yansıtır. Duygulanımın negatif ya da pozitif değeri değil, varlığının ve etkileşim üzerindeki etkisini karakterize edilir. Duygulanım iletişim olarak kullanılabilir (örneğin, bakımveren balonu tuttuğunda çocuğun "Bunu beğendim" dercesine gülümsemesi gibi) ve iletişimi etkileyebilir (bir çocuğun balon kelimesi, “Balonu seviyorum!”, “Balondan korkuyorum” veya “Balon nereye gitti?” gibi çeşitli mesajlar ileten ses tonlaması ve yüz ifadesiyle nitelendirilir).

Destekleme: Annenin çocuğun etkinliklerini ne denli iyi desteklediğini ve ortak nesne, olaylar ve iletişim konusunda öğrenmeyle ilgili ne gibi fırsatlar sunduğunu değerlendirir. Desteklemenin amacı çocuğun performansını etkili bir şekilde arttırarak ve

çocuğun davranışlarını yönlendirerek destek almadan yapamayacağı ya da söyleyemeyeceği şeyleri yapmasını ve söylemesini sağlamaktır. Çocuğun karşılıklı konuşmaya katılmasına ve/veya bir nesne ya da olayı keşfetmesine yardımcı olmak gibi. Bakımverenin çocuğun tek başına yapamayacağı şeyleri yapmasını sağlamaya ne sıklıkta ve hangi etkililik düzeyinde yardım ettiğini ifade eder.

Sembol Vurgulama: Annenin ne sıklıkla çocuğun dikkatini sembollere çektiğini ifade eder. Annenin çocuğa sembolleri ve bu sembollerin kullanımını, aleni olsun ya da olmasın, öğretme amaçlı davranışlarının sıklığını bildirir. Annnein çocuğa yeni kelimeler öğretmeye ve çocuğu dili aktif bir şekilde kullanımını sağlamaya odaklanmasını temsil etmektedir.

Çocuğun İlgisini İzleme: Annenin çocuğun devam eden ilgisine göre kendi davranışlarına nasıl yön verdiğiyle ilgilidir. Çocuğun ilgisine odaklanarak annenin kendi odağını değiştirebilmesiyle temsil edilir. Annenin çocuğun dönüp baktığı bir nesneyi adlandırması ya da bir yorum yaparak çocuğun sözcelerini genişletmesi ve çocuğun ilgilerini izleyerek etkileşimi devam ettirmesi anlamına gelir.

Annenin Duygulanımı: Annenin duygulanımını ve bu duygulanımın bakımveren-çocuk arasındaki etkileşimi nasıl etkilediğini ifade eder. Yalnızca annenin duygu durum bildiren yüz ifadesi değil; ses tonunu değiştirme, çeşitli yüz ifadeleri, mimikler, çıkartılan sesler ya da beden dilini kullanarak iletişimi artırmaya yönelik davranışlar daha yüksek düzeyde bir duygulanımın göstergesidir. (Örneğin, annenin kutudan bir nesne çıkarırken, hareketlerini daha büyük ve dikkat çekici gereçekleştirerek heyecanlı bir şekilde nefes alarak çocuğun dikkatini çekmesi gibi).

Paylaşılan Temanın Detaylandırılması: Anne ve çocuğun paylaştığı konuların karmaşıklığını ifade eder. Çok sayıda unsurdan oluşan konu ya da konuların anne ve çocuk arasında paylaşılmasıyla, ayrıntıların ve çeşitlemelerin paylaşılmasıyla temsil edilir.

Paylaşılan Temanın Sürdürülebilirliği: Anne ve çocuğun paylaştığı konuların süre açısından özelliklerine odaklanır, bir konunun paylaşıldığını söyleyebilmek için çocuğun ortak katılım durumunda olması gerekir. Ayrıca, konuya kimin giriş yaptığı ya da konuyu kimin sürdürdüğü ya da sona erdirdiğiyle değil sadece konuların ne kadar sürdüğüyle ilgilenilir. Konuya gösterilen ortak katılım sona erdiğinde konu da sona erer.

Paylaşılan Temanın Kapsamı: Anne ve çocuk arasında paylaşılan konunun zamansal ve mekânsal yer değiştirmesiyle ilgilenir. Birincil olarak çocuğun ve annenin hemen burada ve şimdide olmayan konularla ne sıklıkta birlikte ilgilendiklerini ele alır.

Oyuncaklar arasında bulunan bir nesnenin “bu araba evdeki arabanın aynısı” gibi evde bulunan nesneye benzetilmesi, paylaşılan konuyla ilgili “baba da bisiklete biner” gibi farklı bir durumun bildirilmesi, nesneler ve isteklere ya da inançlara dair “Ne istiyorsun?”, “Bu kutuda ne olduğunu biliyor musun?” gibi içsel durumlara yapılan referansları içerir.

Akıcılık ve Bağlantılılık: Anne ve çocuk arasındaki etkileşimin akışını ifade etmektedir. Bu etkileşimin iki partneri arasındaki etkileşimde, partnerlerden birinin belirgin şekilde baskın olmadığı durumlar yani dengenin varlığı akıcılık bağlantılılığın yüksek olduğuna işaret eder. Partnerler arasındaki denge, partnerlerin birbirine ve oynadıkları oyuna bağlantılılıkları ve etkileşimin akıcılığı olarak ifadde edilmektedir.

Rutinler ve Ritüeller: Anne-çocuk etkileşimi sırasında paylaşılan rutinlerin ve ritüellerin miktarını ve niteliğini ifade eder. Rutinler zaman içinde oluşturulur ve paylaşılmış örtülü beklentileri yansıtır. Karşılıklı değiş-tokuşun ya da etkileşimin oturmuş bir davranış örüntüsünü açıkça sergilemesi durumunda bir rutin ya da ritüelden söz edilebilir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma otizmli çocuk annelerinin ortak katılım ve iletişim özellikleri ile çocukların oyun ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel betimsel bir araştırma olup; betimsel araştırmalar geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlarlar (Karasar, 2011). Betimsel araştırmalarda araştırmacı olgulara müdahale etmez, akışını değiştirmez, olgunun ne olduğu olabildiğince ortaya konulmaya çalışılır (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu toplam 45 çocuk anne çifti oluşturmuş olup, çalışma grubuna dahil edilen çocuklar devlet hastanelerince tanılaması yapılmış, 2-7 yaş aralığında olan çocuklardır. Çalışma grubu oluşturulurken aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır.

1. Çocuğun OSB tanısı almış olması: Çocukların devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bulunan ve hastanelerden aldıkları sağlık kurulu raporları değerlendirilerek çocukların bu ölçüte uygun bir şekilde klinik tanısının olduğu kontrol edilmiştir.
2. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği'nden alınan puanların çocukların tanısıyla uyumlu olacak şekilde bir otistik bozukluk indeksi puanı göstermesi: Çocukların tümüne Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği uygulanmış ve ölçeğe göre otistik bozukluk indeksinden tanı için kesme puanının üstünde olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.
3. Çocukların OSB dışında başka bir gelişimsel yetersizliğinin bulunmaması: Çocukların hastanelerden aldıkları sağlık kurulu raporları incelenerek herhangi bir

duyusal güçlüğü veya tanılanmış farklı bir gelişimsel farklılığı bulunmayan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

4. Çocukların kronolojik yaşlarının 24-84 ay arasında olması: Bu araştırmada çocukların farklı dil gelişim profillerini yansıtabilmesi için 24-84 ay arasında olma koşulu aranmıştır.

Çalışma grubunda bulunan OSB olan çocukların cinsiyete göre yaş bilgileri ay olarak Tablo 1'de verilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan erkek çocukların ortalama yaşı 61.53±17, Otizm spektrum bozukluğu olan kız çocukların ortalama yaşı ise 63.00±4.80 ay olarak bulunmuştur. İlkokul mezunu annelerin ortalama yaşı 40.50±8.35; Ortaöğretim mezunu olanların 26.67±1.53; Lise mezunlarının 35.72±4.80 ve Lisans mezunu annelerin ise ortalama yaşı 33.60±4.97 yıl olarak elde edilmiştir.

Tablo 1

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Annelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

		N	x̄	S	Min.	Mak.
OSB olan çocukların cinsiyete göre yaş bilgileri (ay)	Erkek	40	61.53	17.00	26	97
	Kız	5	63.00	4.80	56	68
OSB olan çocukların annelerinin eğitim durumuna göre yaş bilgileri (yıl)	İlkokul	4	40.50	8.35	30	49
	Ortaöğretim	3	26.67	1.53	25	28
	Lise	18	35.72	4.80	26	44
	Lisans	20	33.60	4.97	26	44

*OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

Veri Toplama Araçları

Erken çocukluk dönemindeki OSB tanılı çocukların annelerin ortak katılım davranışlarının çocukların ortak katılım, dil ve oyun becerileriyle ilişkisinin incelendiği bu çalışmada ilk olarak çalışma grubunun belirlenmesinde gerekli olan araçlar uygulanmış ve ölçütleri karşılayan çocukların belirlenmesiyle birlikte çalışma verilerinin elde edilmesi için belirlenen araçlar uygulanmıştır. Bu bölümde kullanılan tüm veri araçlarına ilişkin bilgiler ve verilerin toplanması ve analizine dair bilgiler sunulmaktadır.

Çalışma Grubunun Seçilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Çalışma grubundaki çocukların ve annelerin genel demografik özelliklerine ilişkin bilgi almak amacıyla, demografik bilgilere ilişkin sorulardan oluşan bir form araştırmacı tarafından hazırlanarak kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu Ek A'da verilmiştir.

Katılımcı Onay Formu. Çalışmaya katılımda ebeveynlerin gönüllüğü esas olarak kabul edildiği için, ebeveynlerle yapılan ilk görüşmede veri toplamaya dair süreç hakkında bilgi verilerek video kaydı ve diğer uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır. Katılımcı Onam Formu'nu imzalamadan önce gönüllü annelere Katılımcı Bilgilendirme Formu verilerek bu metni okumaları istenmiş ve bu metni okuduktan sonra Katılımcı Onam Formu'nu imzalamışlardır. Katılımcı Onay Formu Ek B'de, Katılımcı Bilgilendirme Formu Ek C'de verilmiştir.

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 (GOBDÖ-2-TV). Gilliam Otizm Derecelendirme Ölçeği–İkinci Baskı (GOBDÖ-2)'nin 3 ile 22 yaş arasındaki bireyler için otizm spektrum bozuklukları için bir tarama aracıdır. GOBDÖ-2 bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılmış olup, ölçekten alınan puanların çocukların tanısıyla uyumlu olacak şekilde bir otistik bozukluk indeksi puanı göstermesi kiriterine bağlı kalınmıştır.

GARS'ın ilk versiyonu Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 1.092 çocuk, ergen ve genç yetişkinden toplanan veriler kullanılarak elde edilerek 1995'te yayınlanmıştır. İlerleyen yıllarda güncellenerek, GOBDÖ-2'nin 1.107 çocuk ve genç yetişkine dayalı yeni bir dizi normla oluşturulmuştur. Bu araç, otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyleri ayırt etmeye yardımcı olmak için tasarlanmış olup, ev ve okul ortamlarında dahil olmak üzere çeşitli ortamlarda ebeveynler ve çocukla çalışan uzmanlar tarafından doldurulabilmektedir. GOBDÖ-2, 9 bölüme ayrılmakta olup; alt ölçek ve bileşik puanlar, ebeveyn görüşmesi ve tanısal doğruluğa olanak sağlamak için anahtar sorular olmak üzere üç temel bileşeni vardır. GOBDÖ-2'nin üç alt ölçeği, otizm teşhisi için DSM-IV-TR kriterlerinin üç birincil alanını olan basmakalıp davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşim yansıtan davranışları ölçmektedir. GOBDÖ-2'nin son iki bölümü, bireyle sürekli teması olan bir ebeveyn veya bakıcı ile yapılan görüşme yoluyla

tamamlanır. Görüşmenin ilk bölümünde, katılımcıdan çocuğunun ilk 3 yılındaki gelişimi ile ilgili bir dizi soruya evet veya hayır şeklinde yanıt vermesi istenir. GOBDÖ-2'nin son bölümünde, tıbbi geçmiş, davranış, otizm spektrum bozukluklarının belirtileri ve ebeveyn kaygıları ile ilgili bir dizi açık uçlu soruların cevaplanması istenir. GOBDÖ-2'nin puanlanması ve yorumlanması, psikometri ve test analizi konusunda eğitimli bir profesyonel tarafından tamamlanmalıdır. Otizm İndeksi'nde 85 veya daha yüksek puanlar, bir bireyin otizme sahip olma olasılığının yüksek olduğunu gösterir. 70 ila 84 arası puanlar, bir bireyin otizmli olabileceğini gösterir ve 69 veya daha düşük herhangi bir puan, bireyin otizmli olma olasılığının düşük olduğunu gösterir (Gilliam, 2006). Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenirliğinin Türkiye standardizasyon çalışması Diken ve arkadaşları tarafından 2012 senesinde gerçekleştirilmiştir. Standardizasyon çalışması otizm teşhisi konan 1191 çocuk ve gençten oluşmaktadır. GOBDÖ-2-TV'nin geçerliliği, İçerik-açıklama geçerliliği ve madde analiziyle incelenmiştir. Bu uyarlama çalışmasında ölçeğin Türkçe versiyonunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları faktör yapısına ilişkin model uyumunun iyi düzeyde (X^2=1730.08, Sd = 813, X^2/Sd=2.13, CFI=.89, RMSEA=0.071) olduğunu göstermektedir. İç tutarlılık katsayıları ise .77 ve .85 arasında değişmektedir (Diken vd., 2012). Özetle, çalışma GOBDÖ-2-TV'nin Türkiye'de OSB olan bireylerle kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğunu göstermiştir (Diken vd., 2012).

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Veri Toplama Araç ve Yöntemleri

Türkçe Erken Dil ve İletişim Testi (TEDİL). Türkçe Erken Dil ve İletişim Testi (TEDİL; Test of Early Language Development-Third Edition), erken çocukluk döneminde akranlarıyla kıyaslandığında dil becerilerinde geriden gelen 2-7 yaş 11 ay aralığındaki çocukların erken dil becerilerinin ve sözel alandaki niteliksel özeliklerinin belirlenerek erken müdahale alınmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş; dilin biçim bilgisi, anlam bilgisi ve söz dizimi bileşenlerini içeren standart bir ölçme aracıdır. TEDİL bu çalışmada yer alan çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

TEDİL, A formu ve B formu olmak üzere 2 formdan oluşmaktadır. Her iki formda, alıcı dil ve ifade edici dili ölçmek amacıyla 2 alt test bulunmaktadır. Alıcı Dil alt testi 37 madde içerir; A formu, 24 anlamsal öğe ve 13 sözdizim öğesi içerirken, B formu 25 anlamsal öğe ve 12 sözdizim öğesi içermektedir. İfade Edici Dil alt testi 39 maddeden oluşmaktadır; A formunda 22 anlamsal öğe ve 17 sözdizim öğesi bulunurken, B formunda 24 anlamsal öğe ve 15 sözdizim öğesi bulunmaktadır. Bu test uygulanırken çocuğa her madde için sözlü bir yönerge verilir ve ardından bir uyarıcı nesne veya resim gösterilir. Ardından çocuktan, her bir öğe için istemlere yanıt vermesi istenir. Elde edilen yanıtlar ölçek uygulayıcısı tarafından puanlanır. Test süresinin ortalama olarak 15-45 dakika sürdüğü belirtilmektedir. Ölçek, genel konuşulan dil puanıyla birlikte, alıcı ve ifade edici dil alt puanlarını göstermektedir. Alt testler ve bileşik puan için standart puanlar (ortalama 100 ve standart sapma 15), yüzdelikler ve yaş eşdeğerleri sağlanmaktadır (Campbell vd., 2013).

Ölçeğin Türkiye'de kullanımında güvenilir veriler elde edilmesi amacıyla Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Güven ve Topbaş (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dil ve konuşma sorunu bulunmayan 50 çocuk ile uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. TEDİL'in güvenirliğine ilişkin bulgular iç tutarlılık, istikrarlılık, eşdeğerlilik analizleriyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Alıcı Dil Alt Testi'ne ilişkin güvenirlik verileri, test-tekrar test güvenirliğinin .96; puanlayıcılar arası güvenirlik değerinin .99 ve iç tutarlılık katsayısının .94 olduğunu, geçerlik verileri ise testin paralel formları arasındaki korelasyonun .64 - .96 arasında değiştiğini göstermiştir. İfade Edici Dil Alt Testi'ne ilişkin güvenirlik verileri, test-tekrar test güvenirliğinin .93; puanlayıcılar arası güvenirlik değerinin .99; ve iç tutarlılık katsayısının .92 olduğunu, geçerlik verileri ise testin paralel formları arasındaki korelasyonun .60 - .97 arasında değiştiğini göstermiştir (Güven ve Topbaş, 2014). Özetle uyarlama çalışmasında TEDİL'in yüksek düzeyde güvenirlik ve geçerliliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Güven ve Topbaş, 2014).

Anne Çocuk Serbest Oyun Video Kaydı. Çalışma grubundaki annelerin ve çocukların ortak katılım becerilerinin ve çocukların kendiliğinden gerçekleştirdiği en karmaşık oyun düzeyinin saptanması amacıyla, anne çocuk etkileşimleri serbest oyun bağlamında 20 dakika süreyle videoya kaydedilmiştir. Video kayıtları çocukların özel eğitim aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde alınmıştır. Video kaydının

gerçekleştiği mekânda belirlenen oyun materyalleri bulundurulmuş ve fiziksel koşulların benzer nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada kullanılan oyun seti, büyük, renkli tak çıkar parçalar içeren yumuşak ve üst üste dizilebilen dört blok, iç içe geçen 4 farklı büyüklükte kap, üç basit meyve figürünün ve üç taşıtın yer aldığı tekli ahşap iki adet bultak, oyun hamuru ve oyun hamuru kalıpları, farklı büyüklükte iki top, sıkıldığında ses çıkaran plastik yumuşak iki hayvan figürü, orta büyüklükte iki bebek, iki kaşık, iki çatal, iki bıçak, iki fincan, iki fincan altı, şekerlik, kepçe, tencere ve ocaktan oluşan bir evcilik seti, yatak, yastık ve örtüden oluşan bir uyku seti; tarak, sabun, lif, fön makinesi, küvet ve aynadan oluşan bir banyo seti; hayvan figürleri, traktör, saman, suluk, sepet, köpek kulübesi, küçük kasa ve meyve figürleri ve küçük insan figürleri içeren bir çiftlik seti; orta büyüklükte bir kamyon, iki el kuklası, kağıt ve boya kalemlerinden oluşmaktadır. Bu oyuncaklar oda içinde çocukların görüş alanı içinde, erişebileceği şekilde bulundurulmuştur. Oyuncakların yerleştirilmesinde herhangi bir oyun şemasının hazır ve gösterilir şekilde olmamasına dikkat edilmiştir. Fiziksel mekan içerisinde kayıtlar uygulayıcı tarafından alınmıştır. Bu kayıt üzerinde Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri kapsamındaki maddeler ve çocukların oyun karmaşıklık düzeyi değerlendirilmiştir.

Oyun Düzeyi Belirleme İşlemleri. Oyun düzeyinin belirlenmesinde çocuğun anneyle oyun içinde, annenin herhangi bir yönlendirmesi olmadan, anne fiziksel, sözel ya da model olma gibi herhangi bir desteği kullanmadan çocuğun tamamen kendiliğinden gerçekleştirdiği nesne ile oyun davranışları değerlendirilmiştir. Annenin çocuk davranışı gerçekleştirmeden önce kayıt içinde çocuğun gerçekleştirdiği bir nesneyle oyun davranışını gerçekleştirmiş olması durumunda çocuğun bu oyun davranışı dikkate alınmamıştır. Çocuğun bu koşullara bağlı olarak gerçekleştirdiği nesneyle oyun davranışları videonun bütünü içinde tespit edilerek bu davranışlar içinde çıktığı en yüksek oyun düzeyi çocuğun en karmaşık oyun düzeyi olarak kabul edilmiştir. Oyun düzeylerinin belirlenmesinde Freeman ve Kasari'nin (2013) Oyun Düzeyi aşamaları kullanılmıştır. Bu gelişimsel oyun düzeyleri ve buna karşılık olan örnek eylemler aşağıda yer almaktadır.

Gelişimsel Oyun Düzeyleri

1. **Ayırt Edici Olmayan Eylemler (indiscriminate acts)**: Nesnelere dair ayırt edici özelliklere dikkat etmeden gelişigüzel bir şekilde bütün nesnelere aynı şekilde davranır; örneğin nesneleri ağzına alır.
2. **Ayırt Edici Eylemler (discriminate acts)**: Nesnelerin belli özelliklerini ayırt eder, nesnelerin basit fiziksel özelliklerine uygun davranır; örneğin yuvarlak cisimleri, halkaları yuvarlar, yumuşak peluş oyuncakları, kucaklar, sıkar.
3. **Bileşimleri Parçalarına Ayırma (takes apart combinations)**: Nesnelerin parçalarını birbirinden ayırır.
4. **Bileşimler Oluşturma (presentational combinations)**: Nesneleri yapılış amacına uygun olacak şekilde bir araya getirir; örneğin yap boz parçalarını yap boz tahtasına takar, iç içe geçen kovaları yerleştirir.
5. **Genel Bileşimler (general combinations)**: Nesneleri basit yollarla bir araya getirir; örneğin içeren içerik ilişkisine uygun olarak halka vb. parçaları kutuya koyar.
6. **Kendine Yönelik -Mış gibi yapma (pretend self)**: Harekete –mış gibi niteliği verecek şekilde nesneleri kendisiyle ilişkilendirir; örneğin boş bir bardağı ağzına götürür.
7. **Geleneksel Niteliklerine Göre Özel Birleşimler Oluşturma (physical and conventional combinations)**: Nesneleri fiziksel özelliklerine uygun olacak şekilde bir yapı içinde kullanır, örneğin boncukları ipe dizer veya nesneleri basit özelliklerine göre bir yapı içinde kullanır; örneğin, fincanları fincan tabağının üstüne koyar.
8. **Başkalarına Yönelik –Mış Gibi Yapma**: Basit eylemleri bir aracı rolü üstlenerek oyuncak bebek üzerinde yapar; örneğin bardakla bebeğe su içirir.
9. **Tek Şemalı Dizi (single scheme sequences)**: Basit eylemleri bir aracı rolü üstlenerek, farklı figürler üzerinde yapar; örneğin, oyuncak bebeğe, peluş ayıcığa, oyun partnerine bardakla su içirir.
10. **Yerine Koyma (substitutions)**: Bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanır; örneğin bir kaseyi şapka yapar.
11. **Nesne Olmadan Yerine Koyma (substitutions without object)**: Olmayan bir nesne varmış gibi yapar; örneğin tuz dökermiş gibi hayali bir tuzluğu sallar.

12. **Oyuncak Aracılı –Mış Gibi Yapma (doll as agent)**: Bebek figürlerini bir eylemi yaparmış gibi hareket ettirir; örneğin, bebeğin eline bir ayna tutturarak bebek aynaya bakıyormuş gibi yaptırır.
13. **Çok Şemalı Eylem Dizileri (multischeme sequences)**: Bir oyun figürüne farklı eylemleri yaptırır; örneğin, bebeğe kaşıkla mama verir, banyo yaptırır, yatağa yatırır.
14. **Tematik, Sosyadramatik Oyun (thematic, sociodramatic play)**: Farklı roller alarak oyun oynar; örneğin hayali kahramanları canlandırır.

Yukarıdaki oyun aşamaları temel alınarak puanlama sistemi için Şengül'ün (2018) çalışmasındaki puanlama sisteminden yararlanılmıştır. Puanlama için bir Nesneli Oyun Formu oluşturulmuş ve her bir oyun aşamasına bir puan verilerek video kayıtları üzerinde 14 oyun aşaması içinde çocuğun gösterdiği nesneli oyun davranışı 1 ve 14 arasında kodlanmıştır. Buna bağlı olarak çocuğun nesne ile kendiliğinden gerçekleştirdiği en yüksek oyun düzeyine ait puan çocuğun en karmaşık oyun düzeyi olarak kabul edilmiştir. Nesneli Oyun Formu Ek D'de verilmiştir.

Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri. Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri (The Joint Engagement Rating Inventory-JERI) başlangıçta İletişim Oyun Protokolü (Communication Play Protocol, Adamson & Bakeman, 1998, 2016) sırasında hem çocuk hem de bakımverenin genel davranış özelliklerini ortaya koymak üzere tasarlanmış, sonrasında derecelendirme envanteri Üç Kutu Görevi (Three Boxes Task, Adamson & Bakeman, 2014) dahil olmak üzere diğer gözlem protokolleriyle kullanılmak üzere uyarlanmıştır (Adamson, Bakeman ve Suma, 2016). Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri (OKDE) ve puanlama anahtarının Türkçeye çevirisi Keyvan (2022) tarafından yapılmış ve envanterin kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşleri bu araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu envanter bu çalışmada çocukların ortak katılım ve iletişim becerileri ile annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Envanteri kullanan gözlemcinin görevi, İletişim Oyun Protokolü'ndeki bir sahnenin video kayıtlarını (veya başka bir ortamda bakımveren-çocuk etkileşiminin videosunu) izlemek ve yedili derecelendirmeyi kullanarak çocuk-bakımveren etkileşimi hakkında yargıda bulunmaktır. Bu çalışmada İletişim Oyun Protokolü kullanılmadan

ortak katılımın tamamen anne ve çocuğun serbest oyunu içinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

18 maddelik envanter 4 kümeye ayrılmaktadır: çocuk ortak katılım maddeleri (1-4), çocuk davranışı maddeleri (5-9), bakımveren maddeleri (10-13) ve paylaşılan konu maddeleri (14-18). 18 madde aşağıda listelenmiş olup, her bir madde için envanterin puanlama rehberi kapsamında belirlenen ölçütlere göre 1 ile 7 arasında puan verilmektedir. Bu envantere göre maddeler ve maddeler kapsamında değerlendirilen kümeler aşağıdaki gibidir:

Çocuk Ortak Katılım Maddeleri

1. Toplam Ortak Katılım
2. Desteklenen Ortak Katılım
3. Koordineli Ortak Katılım
4. Sembol İçeren Ortak Katılım

Çocuk Davranış Maddeleri

1. İletişim Başlatma
2. İletişim Ortağına Karşı Yanıtlayıcılık
3. İfade Edici Dil Düzeyi ve Kullanımı
4. Davranış Örüntülerinin Niteliği
5. Çocuğun Duygulanımı

Bakımveren Maddeleri

1. Destekleme
2. Sembol Vurgulama
3. Çocuğun İlgisini İzleme
4. Bakım verenin Duygulanımı

Paylaşılan Tema Maddeleri

1. Paylaşılan Temanın Detaylandırılması
2. Paylaşılan Temanın Sürdürülebilirliği
3. Paylaşılan Temanın Kapsamı
4. Akıcılık ve Bağlantılılık
5. Rutinler ve Ritüeller

Çalışmada annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları yukarıda maddeleri sunulan Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri (OKDE) kullanılarak bakımveren maddeleri kapsamında Çocuğun Desteklenmesi, Sembol Vurgulama, Çocuğun İlgisini

İzleme ve Duygulanım maddelerinin herbiri ve toplam puan içerecek şekilde ele alınmıştır. Ortak katılımın tema unsuru üzerinden annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri de son kümeye ait paylaşılan tema özellikleri, yani Paylaşılan Temanın Detaylandırılması, Paylaşılan Temanın Sürdürülebilirliği, Paylaşılan Temanın Kapsamı, Akıcılık ve Bağlantılılık, Rutinler ve Ritüeller madddelerinin her biri ve toplam puan içerecek şekilde değerlendirilmiştir.

Çocuğun ortak katılım puanı OKDE'de yer alan çocuk ortak katılım maddeleri kapsamında Toplam Ortak Katılım, Desteklenen Ortak Katılım, Koordineli Ortak Katılım ve Sembol İçeren Ortak Katılım maddelerini içeren ortak katılım puanı üzerinden değerlendirilmiştir. Çocuğun iletişim özellikleri puanı OKDE'de yer alan çocuk davranış maddeleri kapsamında İletişim Başlatma, İletişim Ortağına Karşı Yanıtlayıcılık, İfade Edici Dil Düzeyi ve Kullanımı, Davranış Örüntülerinin Niteliği ve Çocuğun Duygulanımı maddelerini içeren toplam puan üzerinden elde edilmiştir. Bu araştırmada envanterden elde edilen puanlar için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve analizler sonucunda çocukların ortak katılım puanları için güvenirlik katsayısının .935, çocukların iletişim özellikleri için güvenirlik katsayısının .930, annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarına yönelik puanlar için güvenirlik katsayısının .829 ve annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri için güvenirlik katsayısının .867 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular envanterden elde edilen puanların tümünün güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. OKDE Değerlendirme Formu Ek D'de, OKDE ölçütler tablosu EK F'de ve davranış örneklerini içeren OKDE Puanlama Anahtarı'na ait bir kısım EK G'de verilmiştir.

Pilot Uygulamalar

Çalışmanın verileri çocukların devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde toplanmış olup, uygulama kapsamında oyun materyallerinin işlevselliğini değerlendirmek üzere bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öncelikli olarak üç çocuk ve üç anne ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Merkezde ebeveynlere yönelik olarak çalışmanın genel içeriğini ifade eden genel bir duyuru yapılıp gönüllülük esasına göre anne ve çocuk çiftlerinden üçü belirlenmiştir. Bu belirlemenin yapılmasında kullanılan oyuncakların işlevselliği açısından çocukların dil gelişim düzeylerinin bir etken olduğu düşünülerek çocukların belirlenen yaş aralığında ve üç farklı dil gelişim

düzeyinde olması esas olarak alınmıştır. Gönüllü olan diğer ebeveynler uygulamaya sonraki aşamada dahil edilmiştir.

Pilot çalışma için gönüllü olan anneye öncelikle bilgi formu verilmiş ve bilgi formunun doldurulmasının ardından anne ve çocuk çifti ile 20 dakikalık bir video kaydı gerçekleştirilmiştir. Video kaydının gerçekleştirildiği mekânda video kayıt cihazı alanı görebilecek şekilde yerleştirilerek sabitlenmiş, ancak oda içersindeki hareketlerin takip edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından gerektiğinde kamera hareketin izlenmesi amacıyla kontrol edilmiştir. Araştırmacı kayıt öncesinde anneye "Bu odadaki oyuncakları kullanarak çocuğunuzla evde her zaman oynadığınız gibi oynayın." şeklinde bir yönerge vermiş ve kayıt boyunca oda içinde kameranın arkasında bulunmuş, ancak devam eden oyuna hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır.

Video kayıtlarının gerçekleştirileceği mekânda bir dolap, anne ve çocuğun kullanımına uygun bir masa ve iki sandalye bulundurulmuştur. Kayıt için gerekli düzeyde aydınlık olmasına dikkat edilmiş ve anne ile çocuğun tercih etmeleri durumunda yerde oyun oynamalarına uygun büyüklükte bir alana sahip olan bir oda tercih edilmiştir. Uygulamada kullanılacak olan oyuncaklar pilot çalışmada oda içerisinde bir dolabın raflarına yerleştirilmiş, oyuncakların bazılarının özellikle ön planda olmamasına dikkat edilmiştir. Oyuncakların bir kısmı, farklı bir dolabın üzerine konulmuş, çiftlik seti, banyo seti, evcilik malzemeleri gibi setler şeffaf kutuların içerisinde odaya yerleştirilmiştir. Uygulamada kullanılması planlanan oyuncak setinin her oyun düzeyine uygun içerikte farklı oyuncaklardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Bu durum dikkate alınarak oyuncak seti aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Oyuncak setinin içerdiği materyaller: Bu araştırmada büyük resimli plastik bloklar, iç içe geçen 4 farklı büyüklükte kap, resimli iki büyük kitap, üç basit meyve figürünün yer aldığı tekli ahşap bul-tak, oyun hamuru ve oyun hamuru kalıpları, farklı büyüklükte iki top, sıkıldığında ses çıkaran plastik yumuşak iki hayvan figürü, orta büyüklükte iki bebek, 4 kaşık, 2 çatal, bıçak, iki fincan, iki fincan altı, 2 tabak, şekerlik, kepçe, tencere ve ocaktan oluşan bir evcilik seti, yatak, yastık ve örtüden oluşan bir uyku seti; tarak, sabun, lif, fön makinesi gibi materyallerden oluşan bir banyo seti; hayvan figürleri, traktör, saman, suluk, sepet, köpek kulübesi ve küçük insan figürleri içeren bir çiftlik seti; iki el kuklası, kağıt ve boya kalemleri kullanılmıştır. Uygulamada oyuncak tercihinin nasıl gerçekleştiği tamamen anne ve çocuğa bağlı olup herhangi bir oyuncağa yönlendirme yapılmamıştır.

Gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında, kullanılan oyuncak setinde işlemeyen unsurlar fark edilerek değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. 20 dakikalık süre içerisinde uzunca bir süreyi sadece kitaba bakma etkinliği kapladığından nesneyle oyun davranışının görülmesi açısından problem yaşandığı gözlenmiştir. Bu düşünce doğrultusunda kitapların setten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kullanılacak oyun setlerinden de bazı materyallerin çıkartılarak evcilik seti vb. setlerin sadeleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sadeleştirmenin yanı sıra, oyun setine erkek çocukların ilgisini daha çok çekebilecek doktor seti veya trafik seti gibi nesneyle oyunu destekleyebilecek bir setin daha eklenmesinin yararlı olabileceği düşünülmüştür. Çalışmada kullanılan oyun seti bu doğrultuda nihai olarak büyük renkli tak çıkar parçalar içeren yumuşak ve üstüste dizilebilen bloklar, iç içe geçen 4 farklı büyüklükte kap, üç basit meyve figürünün yer aldığı tekli ahşap bul-tak, oyun hamuru ve oyun hamuru kalıpları, farklı büyüklükte iki top, sıkıldığında ses çıkaran plastik yumuşak iki hayvan figürü, orta büyüklükte iki bebek, 2 kaşık, 2 çatal, bıçak, iki fincan, iki fincan altı, şekerlik, kepçe, tencere ve ocaktan oluşan bir evcilik seti, yatak, yastık ve örtüden oluşan bir uyku seti; tarak, sabun, lif, fön makinesi gibi materyallerden oluşan bir banyo seti; hayvan figürleri, traktör, saman, suluk, sepet, köpek kulübesi, küçük kasa ve meyve figürleri ve küçük insan figürleri içeren bir çiftlik seti; orta büyüklükte bir kamyon, iki el kuklası, kağıt ve boya kalemlerinden oluşturulmuştur.

Çalışmanın yapılacağı mekânda kullanılan materyallerin şeffaf kutular içerisinde değil açık bir şekilde yerleştirilmesinin oyuncaklara ilgiye göre yönelmeyi kolaylaştıracağı düşünülmüştür. Ayrıca oyuncakların çocukların erişebileceği dolap raflarında olması yerine alan içerisine yere ve belli bir oyun rutini düşündürmeyecek şekilde yerleştirilmesine karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Oyuncak setinde ve uygulama koşullarında yapılan gerekli değişikliklerden sonra uygulamanın devamında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yetkili kişilere ulaşılarak yüz yüze bir görüşme sağlanmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bu ön bilgilendirmeden sonra özel özel rehabilitasyon merkezlerindeki uzmanlar tarafından çalışma için uygun çocuklar belirlenmiş ve uzmanlar tarafından ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilerek gönüllü ebeveynler tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada

araştırmacı tarafından belirlenen ebeveynlerle özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir görüşme yapılmış, çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, gerekli onam formları alınmış ve ilk görüşmede Bilgi Formu ile Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Formu'nun doldurulması sağlanmıştır. İlk görüşmede ayrıca video kaydının alınması için uygun zaman tespit edilmiştir. Belirlenen zamanda araştırmacı çocuğun devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde video kaydı alınması için uygun olan bir odayı belirlemiş ve gerekli fiziksel düzenlemeleri yapmıştır.

Veri toplama aşamasında tüm annelere kayıttan önce "Bu odadaki oyuncakları kullanarak çocuğunuzla evde her zaman oynadığınız gibi oynayın" şeklinde yönerge sunulmuştur. Bazı annelerden gelen "oyuncaklarla oynamayı pek sevmiyor, istemezse de oynamaya çalışalım mı?" şeklinde bir soru gelmiş ve bu soruya karşılık olarak annelerden evde bu gibi durumlarda ne yapmayı tercih ediyorlarsa aynı şekilde davranmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından hiçbir oyuncağa yönlendirme yapılmamıştır. Video kaydı sırasında çocuğun herhangi bir ihtiyacı nedeniyle (tuvalet ihtiyacı gibi) kayıt sonlandırılmış ve bu ihtiyacı giderildikten sonra kayda devam edilmiştir. Bunun dışında herhangi bir nedenle etkileşim kesintiye uğratılmamış ve kayıt sürdürülmüştür.

Uygulamaya katılan çocukların bazılarıyla aynı gün içinde farklı bir saatte TEDİL uygulaması gerçekleştirilmiş, çocukların çoğu için farklı bir gün ve saatte TEDİL uygulaması için tekrar bir randevu planlanmıştır. Bu şekilde her bir anne-çocuk çifti için ortalama olarak bir özel özel eğitim merkezine 3 kez gidilmiş ve en çok 4 farklı zamanda ve iki hafta içinde bir çocuk ve anne için bütün değerlendirmeler tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmada kullanılan istatistikler IBM SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde örneklemin yeterli büyüklükte olmaması ve normal dağılım ölçütlerinin karşılanamaması nedeniyle yeniden örnekleme yöntemlerinden bootstrap kullanılmıştır. Bootstrap, gerçek veri setinden yeniden örnekleme yöntemidir (Temel, Erdoğan ve Ankaralı, 2012). Bootstrap yönteminde herhangi bir büyüklükteki mevcut veri setindeki gözlemlerin şansa bağlı olarak yer değiştirmesi ile yeni veri setlerinin oluşturulması mümkün olmaktadır (Temel vd., 2012; Zaman ve Akaluş, 2019). Parametrik ve parametrik olmayan yeniden örneklem ile kullanılabilen bootstrap

yöntemler (Özdemir ve Navruz, 2016), mevcut veri setinden mümkün olduğunca fazla bilgi alınmasını sağlamaktadır (Zaman ve Akaluş, 2019).

Parametrik olmayan tahminleme problemlerinde kullanılan bootstrap yöntemlerde örneklemin çekildiği kitlenin dağılımı ile ilgili herhangi bir varsayım yapılmamaktadır ve mevcut örneklemde yer alan gözlemler tesadüfen yer değiştirerek binlerce bootstrap örneklemleri oluşturulmaktadır (Field, 2013; Özdemir ve Navruz, 2016). Ardından, bootstrap örnekleminin her birinde ortalama, regresyon katsayısı gibi belirlenen hesaplamalar yapılmakta ve örnekleme dağılımı tahmin edilmektedir (Özdemir ve Navruz, 2016). Bu dağılımlar ise beta değerleri ve güven aralıklarına ilişkin daha sağlam tahminler yapılmasını sağlamaktadır (Doğan, 2016). Güçlü istatistiksel temellere dayanan bootstrap veri dönüştürme yöntemi bu araştırmada, geniş düzeyde bireysel farklılıklar sergileyen bir örneklem grubu ile çalışılması nedeniyle istatistiksel analizlerin güven aralıklarına ilişkin daha sağlam veriler elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Ardından değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizinde 1000 örneklemli bootstrap yeniden örnekleme ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında normallik varsayımının karşılanamaması nedeniyle güven aralıkları temel alınmıştır. Bu doğrultuda güven aralıkları içerisinde sıfır değerinin olmaması, güven aralıklarının alt ve üst değerlerinin aynı işarete sahip olması koşulu (Field, 2013) incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda bağımlı değişkenler ile ilişkili bulunan yordayıcı değişkenlerin hangisi ya da hangilerinin ölçüt değişkenleri tek başına anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizinde yordayıcılar önceki araştırma bulgularına dayalı olarak seçilmekte ve yordayıcıların modele hangi sıra ile girileceğine araştırmacı tarafından karar verilmektedir (Field, 2013). Hiyerarşik regresyon analizinde öncelikli olarak tek ve çok değişkenli normallik, çoklu doğrusallık (varyans artış faktörleri (VIF)< 10; tolerans değeri> .10) ve tekillik, çoklu bağlantı (p>.90) ve otokorelasyon olmaması varsayımlarına ilişkin gereklerin karşılanması beklenmektedir (Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2012). Araştırmada hiyerarşik regresyon analizinde bazı tek değişkenli normal dağılım varsayımını karşılayamaması nedeniyle 1000 örneklemli bootstrap yeniden örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda bağımlı değişken ile ilişkili bulunan yordayıcı değişkenler analize sıra ile dahil edilmiştir. İlk adımda analize

dahil edilen değişkenler istatiksel olarak kontrol altına alınmış, ikinci adımda yordayıcı değişkenler modele girilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu araştırmada hem Ortak Katılım Derecelendirme Envanterinden elde edilen puanlar için hem de oyunun değerlendirilmesinden elde edilen puanlar için gözlemciler arası güvenirlik puanları hesaplanmıştır. Bu kapsamda ikinci bir araştırmacının katılımcı çocukların %20'sinin (n=10) video kayıtları izlenmiş ve video kayıtlar üzerinden hem çocukların oyun düzeyleri hem de Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri yeniden puanlanmıştır. Çocukların oyun düzeyleri araştırmacının kodlama ölçütlerine göre, envanterin puanlanması ise ilgili envanterin puanlama anahtarına göre gerçekleştirilmiştir. İki bağımsız araştırmacının gözlemleri arası güvenirliği (GAG) SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda;

a. Oyun puanları için GAG: ICC= 0.95 (0.88, 0.97)
b. Çocuk ortak katılım puanları için GAG: ICC=0.86 (0.84, 0.91)
c. Çocuk iletişim davranışları için GAG: ICC =0.94 (0.92, 0.97)
d. Annenin ortak katılımı destekleyici davranışları için GAG: ICC=0.81 (0.78, 0.86).
e. Annenin paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri için GAG: ICC=0.84 (0.81, 0.87) olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Erken çocukluk dönemindeki OSB tanılı çocuğu olan annelerin, çocuklarıyla oyun sırasında sergiledikleri ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların ortak katılım, dil ve oyun becerileri ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 1

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım becerileri, dil gelişimi ve iletişim davranışları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırmada korelasyon analizlerinden önce değişkenlerin istatistiksel olarak Pearson Korelasyonunun gereklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için betimsel istatistikler incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin incelenen betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Min.-Max.	x̄	SS	Basıklık	Çarpıklık
Toplam Dil Puanı	0-96	45.16	32.66	-.29	-1.24
Oyun Düzeyi	2-12	7.49	2.39	-.35	-.36
Çocuk Ortak Katılım	1-7	4.42	1.66	-.31	-1.10
Çocuk İletişim Davranışları Toplam	5-32	17.89	7.55	-0.31	-1.18
Destekleme	1-7	3.04	1.24	.66	1.35
Sembol Vurgulama	1-6	1.56	0.97	2.76	9.85
Çocuğun İlgisini İzleme	1-7	2.24	1.45	1.29	1.38
Bakım Verenin Duygulanımı	1-7	3.56	1.20	.03	.88
Anne Ortak Katılım Toplam Puan	4-26	10.40	3.99	1.86	5.31
Paylaşılan Tema Detaylandırılması	1-6	2.67	1.54	.59	-.79
Paylaşılan Tema Sürdürülebilirliği	1-6	3.16	1.82	.26	-1.34
Paylaşılan Temanın Kapsamı	1-4	1.38	0.72	2.39	6.37
Akıcılık ve Bağlantılılık	1-6	3.11	1.76	.19	-1.30
Rutinler ve Ritüeller	1-6	1.42	0.97	3.17	11.73
Anne İletişim Özellikleri Toplam	5-28	11.62	5.70	.61	-.16

Tablo 2'de betimsel istatistikleri incelendiğinde çocukların toplam dil puanlarının 0-96 puan arasında olduğu, oyun düzeyi puanlarının 2-12 puan, ortak katılım düzeylerinin ise 1-7 puan arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra çocukların iletişim davranışları toplam puanlarının 5-32 puan arasında görülmektedir. Annelerin destekleme davranışlarına ilişkin puanların 1-7 puan arasında, sembol vurgulama davranışlarının 1-6 puan arasında, çocuğun ilgisini izleme davranışlarının ve duygu durum puanlarının 1-7 puan arasında dağılım gösterdiği tüm bu puanların toplamından elde edilen ortak katılım toplam puanlarının ise 4-26 puan arasında dağılım gösterdiği bulunmuştur. Yine paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinden paylaşılan temanın detaylandırılmasına ilişkin davranışlarının 1-6 puan, paylaşılan temanın sürdürülebilirliğine ilişkin puanlarının 1-6 puan arasında, paylaşılan temanın kapsamına ilişkin puanlarının 1-4 puan arasında, akıcılık ve bağlantılılık ile rutinler ve ritüllere ilişkin puanların ise 1-6 puan arasında dağılım gösterdiği, bu değişkenlerin toplamından elde edilen anne iletişim özelliklerine ilişkin toplam puanın ise 5-28 arasında dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının üç değişken dışında +2 ve -2 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Annelerin Sembol Vurgulama puanları, Ortak Katılım Toplam Puanları, Paylaşılan Temanın Kapsamı ve

Rutinler ve Ritüellere ilişkin punlarının basıklı ve çarpıklık katsayıları ise -2 ve 2 aralığı içinde olmadığı için dağılımın normalliğine yönelik şüphe uyandırmaktadır. Verilerin normal dağılım gerekliliğini karşılamamasından dolayı ilişkilere yönelik analizler ve regresyon analizleri bootstrap örneklemi ile yapılmış, analiz sonuçlarının anlamlılığı incenirken p değerinin yanı sıra güven aralıkları da incelenmiştir.

Betimsel istatistiklerin incelenmesinin ardından OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle çocuklarının oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım becerileri, dil ve iletişim becerileri düzeyi arasındaki ilişkiler Pearson korelasyonu ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

OSB Olan Çocukların Annelerinin Ortak Katılım Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özellikleriyle Çocuklarının Oyun Karmaşıklık Düzeyi, Ortak Katılım Becerileri, Dil Gelişimi ve İletişim Davranışları Arasındaki İlişkiler

	TEDİL	OD	ÇKD	ÇİDT	DES	SV	Çİİ	BVD	AOKT	PTD	PTS	PTK	AB	RR	AİÖT
TEDİL	1														
OD	.70** (.53-.83)	1													
ÇKD	.67** (.49-.82)	.73** (.57-.83)	1												
ÇİDT	.75** (.60-.86)	.76** (.61-.85)	.92** (.86-.95)	1											
DES	.07 (-.23-.32)	.22 (-.10-.49)	.43** (.16-.62)	.31* (-.04-.56)	1										
SV	.25 (-.05-.47)	.33* (.09-.53)	.37* (.13-.56)	.42** (.13-.60)	.68** (.31-.83)	1									
Çİİ	.33* (.11-.53)	.37* (.14-.57)	.51** (.31-.68)	.56** (.35-.71)	.56** (.16-.79)	.60** (.16-.81)	1								
BVD	.22 (-.04-.47)	.36* (.10-.58)	.63** (.46-.77)	.60** (.41-.76)	.56** (.23-.77)	.47** (.05-.66)	.51** (.20-.68)	1							
AOKT	.27 (.01-.49)	.39** (.18-.57)	.60** (.47-.74)	.58** (.40-.72)	.85** (.68-.93)	.81** (.47-.92)	.84** (.69-.91)	.78** (.62-.87)	1						
PTD	.65** (.49-.79)	.70** (.54-.82)	.80** (.69-.89)	.81** (.70-.89)	.41** (.10-.64)	.40** (.05-.62)	.63** (.36-.81)	.51** (.32-.67)	.61** (.41-.75)	1					
PTS	.65** (.47-.80)	.66** (.49-.78)	.90** (.83.94)	.88** (.81-.92)	.40** (.12-.60)	.35* (.04-.53)	.57** (.35-.75)	.61** (.44-.74)	.60** (.46-.72)	.89** (.81-.95)	1				
PTK	.34* (.16-.57)	.34* (.06-.60)	.51** (.39-.68)	.61** (.48-.74)	.36* (-.07-.73)	.45** (-.07-.81)	.48** (.03-.83)	.39** (.15-.62)	.51** (.07-.86)	.59** (.38-.80)	.60** (.47-.77)	1			
AB	.77** (.62-.88)	.72** (.58-.83)	.80** (.71-.88)	.90** (.84-.94)	.24 (-.10-.48)	.31* (.00-.53)	.51** (.26-.68)	.47** (.26-.66)	.47** (.24-.66)	.82** (.71-.90)	.80** (.70-.88)	.67** (.58-.81)	1		
RR	.29 (.05-.46)	.31* (.11-.48)	.41** (.24-.57)	.45** (.22-.60)	.48** (-.16-.73)	.82** (.33-.93)	.51** (-.07-.78)	.46** (-.01-.66)	.67** (.02-.86)	.36* (.00-.59)	.38* (.10-.56)	.45** (-.12-.77)	.29 (.04-.50)	1	
AİÖT	.70** (.56-.82)	.69** (.55-.80)	.89** (.83-.94)	.92** (.88-.95)	.44** (.07-.67)	.50** (.08-.73)	.67** (.41-.85)	.59** (.41-.74)	.61** (.45-.83)	.91** (.85-.96)	.93** (.88-.96)	.74** (.59-.87)	.90** (.85-.94)	.54** 8.22-.75)	1

**p<.05, **p<;.01; ; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örnekle OD: Oyun düzeyi, ÇKT: Çocuk katılım durumu, ÇİDT: Çocuk iletişim davranışları toplam, DES: Destekleme, SV: Sembol vurgulama, Çİİ: Çocuğun ilgisini izleme, BVA: Bakım verenin duygulanımı, AOKT: Anne ortak katılım toplam, PTD: Paylaşılan temanın detaylandırılması, PTS: Paylaşılan temanın sürdürülmesi, PTK: Paylaşılan temanın kapsamı, AB: Akıcılık ve bağlantılılık, RR: Rutinler ve ritüller, AİÖT: Anne iletişim özellikleri toplam*

Tablo 3 incelendiğinde çocukların oyun düzeyi ile annenin sembol vurgulama (r=.33, p<.05), çocuğun ilgisini izleme (r=.37, p<.05), duygulanım (r=.36, p<.05) ve ortak katılım toplam puanı (r=.39, p<.05) arasında anlamlı, pozitif yönlü ilişkileri olduğu; bunun yanı sıra yine oyun düzeyi ile paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.70, p<.01), paylaşılan temanın sürdürülmesi (r=.66, p<.01), paylaşılan temanın kapsamı (r=.34, p<.05), akıcılık ve bağlantılılık (r=.72, p<.01), rutinler ve ritüller (r=.31, p<.05) ile anne paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri toplam puanı arasında (r=.69, p<.01), anlamlı, pozitif yönlü ilişkileri olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar çocukların oyun düzeyleri ile annenin destekleme dışındaki ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerine ilişkin tüm değişkenlerin anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'e göre çocukların ortak katılım düzeyi ile annenin ortak katılımı destekleyici davranışlarından, destekleme (r=.43, p<.01), sembol vurgulama (r=.37, p<.05), çocuğun ilgisini izleme (r=.51, p<.01), duygulanım (r=.63, p<.01) ve ortak katılım toplam puanı (r=.60, p<.01) ve bunun yanı sıra paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinden paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.80, p<.01), paylaşılan temanın sürdürülmesi (r=.90, p<.01), paylaşılan temanın kapsamı (r=.51, p<.01), akıcılık ve bağlantılılık (r=.80, p<.01), rutinler ve ritüller (r=.41, p<.01) ile anne paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri toplam puanı arasında (r=.89, p<.01), anlamlı, pozitif yönlü ilişkileri olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla çocukların ortak katılım düzeyleri ile annenin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerine ilişkin tüm değişkenlerin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3'e göre çocukların dil puanları ile annenin, çocuğun ilgisini izleme (r=.33, p<.05) puanı arasında anlamlı, pozitif yönlü ilişkileri olduğu; buna ek olarak dil puanları ile paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.65, p<.01), paylaşılan temanın sürdürülmesi (r=.65, p<.01), paylaşılan temanın kapsamı (r=.34, p<.05), akıcılık ve bağlantılılık (r=.77, p<.01) ile anne paylaşılan tema iletişim özellikleri toplam puanı arasında (r=.70, p<.01), anlamlı, pozitif yönlü ilişkileri olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlarda çocukların dil ile rutinler ve ritüller dışında annenin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerine ilişkin tüm değişkenlerin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Son olarak Tablo 3'e göre çocukların iletişim davranışları toplam puanları ile annenin destekleme (r=.31, p<.05), sembol vurgulama (r=.42, p<.01), çocuğun ilgisini izleme (r=.56, p<.01), duygulanım (r=.60, p<.01) ve ortak katılım toplam puanı (r=.58, p<.01) ve bunun yanı sıra paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.81, p<.01), paylaşılan

temanın sürdürülmesi (r=.88, p<.01), paylaşılan temanın kapsamı (r=.61, p<.01), akıcılık ve bağlantılılık (r=.90, p<.01), rutinler ve ritüller (r=.45, p<.01) ile anne paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri toplam puanı arasında (r=.92, p<.01), anlamlı, pozitif yönlü ilişkileri olduğu bulunmuştur. Bu bulgular katılımcı çocukların iletişim puanları ile annenin ortak katılımına ve iletişim özelliklerine ilişkin tüm değişkenlerin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Çalışmanın korelasyonel analizi ile ilgili bulgular göstermektedir ki, çalışmanın temel değişkeni olarak iki grupta toplanan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları (destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım) ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri (paylaşılan temanın kapsamı, paylaşılan temanın sürdürülebilirliği, paylaşılan temanın detaylandırılması, akıcılık ve bağlantılık, rutinler ritüeller) ile çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri arasında değişen oranlarda, anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Ortaya konmuş olan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ile çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri ile ilgili ilişkiler; genel olarak ele alınan anne davranışları ve çocuğun oyun düzeyi, anne davranışları ile çocuğun dil düzeyi ve anne davranışları ile çocuğun ortak katılım düzeyi arasındaki ilişkileri gösteren alanyazındaki çalışmaların (Bottema-Beutel, Yoder ve Hochman, 2014; Brian vd., 2016; Gulsrud, Helleman ve Shire, 2016; Freeman ve Kasari, 2013; Kasari vd., 2015; Kasari vd., 2016, Kasari vd., 2008; Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney ve Perales, 2005; Pickles vd., 2016; Shire vd., 2016; Siller vd., 2014; Siller ve Sigman 2002; Tager-Flusberg, 2016; Venker vd., 2012) ortaya koyduğu bulgularla uyumluluk göstermektedir. Anne ve çocuğun paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri ile çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılımı, dil ve iletişim becerileri arasında doğrudan bir ilişki kuran başka bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları temelinde ele aldığımızda destekleme dışında çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım değişkenlerinin artmasıyla birlikte çocukların oyun karmaşıklık düzeyinin arttığı görülmektedir. Çocuğun başkalarıyla ilişki kurmasında temel bir rol oynayan oyunun önemli bir kolaylaştırıcısı yetişkinlerin sunduğu desteklerdir (Pierucci vd., 2016; Freeman ve Kasari 2013). Çalışmalar tipik gelişim gösteren çocuklarda ebeveynlerin 12. aydan itibaren bu rolü oynadıklarını göstermektedir. OSB olan çocuklarda ise bu örüntü araştırılmakta olup çalışmalarda ne tür destekler kullanıldığına ilişkin farklı davranışların ele alındığı görülmektedir. Örnek olarak; Pierucci ve diğerleri (2016) çalışmalarında

annelerin kullandığı desteklemeye ilişkin teknikleri bir sosyal iletişim müdahalesinin içinde aynı zamanda oyun ile birlikte değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada annelerin destekleme teknikleri (yorumlama, isteme, ipucu/comments, reguests, prompts) anne-çocuk oyun bağlamları içinde ele alınmıştır. Çalışma ele aldığı sosyal iletişim müdahalesinin annelerin destekleme tekniklerinin kullanımını arttırdığını ve tüm çocukların müdahale sonunda -mış gibi oyun oynayabildiklerini ortaya koymuştur. Yine anne davranışlarını ele alan pek çok araştırmada annelerin taklit etme, yorumlama, ipucu verme gibi pek çok davranışıyla çocukların oyun becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konduğu bilinmektedir (Freeman ve Kasari 2013; Kasari vd., 2008; Perzolli vd., 2023).

OSB olan çocuklar daha karmaşık oyun düzeylerine erişmeyi yapılandırılmış oyunlar oynamadıklarında ya da diğer kişiler tarafından desteklenmediklerinde daha az yapabilmektedirler (Jarold, Boucher ve Smith, 1996). Çocuğun oyun düzeyindeki daha ileri seviyeler hem tipik gelişim hem de özel gereksinimi olan çocuklar için ancak bir yetişkinle oyun içinde elde edilmektedir (Freeman ve Kasari 2013; Pierucci vd., 2016). Bu noktada daha karmaşık oyun düzeyinde oynamayla annelerin sunduğu destekler arasındaki ilişki açık olmakla birlikte çalışmamızın bulgularına göre oyun karmaşıklık düzeyi ile çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım gibi özelliklerin etkisi daha görünür hale gelmiştir. Bu şaşırtıcı görünmekle beraber çalışmanın içeriği açısından anlamlı görünmektedir. Açıklamak gerekirse OKDE içinde yer alan anne davranışları içindeki destekleme çocuğun performansını etkili bir şekilde arttırarak ve çocuğun davranışlarını yönlendirerek destek almadan yapamayacağı ya da söyleyemeyeceği şeyleri yapmasını ve söylemesini sağlamak için gerekli davranışları sergilemeyi içermektedir. Bu davranışla ilgili kodlamalarda annenin bu yardımları hangi etkililik seviyesinde gösterdiği ele alınmaktadır. Destekler çocuğun karşılıklı konuşmaya katılmasına ve/veya bir nesne ya da olayı keşfetmesine yardımcı olmak, ek bir nesneyi çocuğun eline vermek, çocuğa ne yapması gerektiğini söylemek, yeni bir nesneyi adlandırmak, tahmin edilebilir bir sıra alma yapısı oluşturmak, dikkati yeni bir nesneye çekmek ve çocuğun hali hazırdaki odağını izlemek ve çocuğun ilgisini devam ettirmek için bu odağı geliştirmek gibi çeşitli şekillerde gözlenebilmektedir. Yani bakımveren desteklediğinde çocuğun becerilerine uygun ve bu becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir hedef üzerinde çabalıyor görünmelidir. Ancak çalışmamızda oyun karmaşıklık düzeyi değerlendirilirken çocukların anneden gelen bir ipucu ya da yönergeyle gerçekleştirdiği davranışlar tamamen kapsam dışı bırakıldığından bu noktada annelerin yukarıda ifade edildiği şekliyle sağladığı destekler anlamını yitiriyor görünmektedir. Bir destek türü

olarak sembol vurgulamada annenin kullandığı dil daha fazla ön plana çıkmakta, çocuğun ilgisini izleme ve duygulanım da ortak katılımla olduğu gibi oyun karmaşıklık düzeyi ile de ilişkili görünmektedir. Sembol kullanma değişkeni çocuğa sembolik oyun oynamayı öğretmek – örneğin, bir nesneyi başka bir nesneyi temsil edecek şekilde kullanmayı gösterme (ör. "Hadi bu lego sanki arabaymış gibi yapalım.) ya da aynısını yapması için çocuğa ipucu vermeyi (ör. "Oyuncak bebeğin nasıl uyuduğunu göster.") içermektedir. Dolayısıyla bu değişkenle ilgili olarak annenin yüksek puan almasının oyun karmaşıklığı ile ilişki göstermesi beklenen bir sonuç gibi görünmektedir.

Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri temelinde ele alındığında paylaşılan temaya dair kapsam, sürdürülebilirlik, genişletme, akıcılık ve bağlantılılık, rutinler ve ritüeller değişkenlerinin her birindeki artış çocukların oyun karmaşıklık düzeyindeki artışla anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Alanyazında anne çocuk ikilisinin ortak iletişimi içinde ele alınan bu özellikler ile oyun karmaşıklık düzeyi arasında ilişki kuran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu ikilinin ortaklaştığı tema üzerinde kurdukları iletişimin kapsamı, sürdürülebilirliği, detaylandırılması, akıcılık ve bağlantılılık, rutinler ve ritüeller temel olarak anne ve çocuk arasındaki iletişimin niteliğini temsil etmektedir. Bu noktada artan nitelik yani iletişimin aynı hat üzerinde devam etmesi, başka konulara referanslar verilerek sürdürülebilmesi, partnerlerin sosyal karşılıklılık içinde belirli bir dengeyle katılımı devam ettirmesinin oyun karmaşıklık düzeyi ile ilişkili görünmesi şaşırtıcı görünmemektedir. Bu noktada oyun karmaşıklık düzeyinin artması oyun ve dilin gerektirdiği sembolik kapasite arasındaki ilişkiden hareketle (McCune, 1995; Tamis Le Monda ve Bornstein, 1994; Toth vd., 2006), daha yüksek düzeyde bir sembolik kapasitenin göstergesi olarak rahatlıkla düşünülebilir. Buradan hareketle anne ve çocuk arasındaki paylaşılan temaya dair iletişimin ele alınan nitelikleri dolaylı olarak daha yüksek bir sembolik kapasite anlamına gelmektedir şeklinde bir yorum yapmak da mümkün görünmektedir. Anne ve çocuk arasındaki iletişimin bir anlamda niteliğini ortaya koyan bu özellikler temelinde ayrıca söylenebilir ki; bu özelliklerin arttırılması oyun karmaşıklık düzeyi açısından önemli olup bu bulgunun özellikle ilişki ve sosyal etkileşimi vurgulayan yaklaşımlar açısından anlamlı bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Anne davranışlarına ortak katılımı destekleyici davranışlar boyutunda ayrıntılı olarak baktığımızda ele alınan tüm değişkenler; destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım özellikleri arttıkça çocukların toplam ortak katılım düzeyi belirgin şekilde artış göstermektedir. Ortak katılım süreci ile temel bir unsur olarak paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin kapsam, sürdürülebilirlik, genişletme,

akıcılık ve bağlantılılık olmak üzere tüm değişkenleri açısından da meydana gelen artışla çocukların ortak katılım düzeyi de anlamlı bir şekilde artış göstermektedir. Bu bulgular alanyazındaki çalışma bulgularıyla (Adamson vd., 2014; Kaale vd., 2018) ortak katılımın tanımından da hareketle, ortak katılımın üç unsuru arasındaki etkileşim paralelinde ve anne davranışlarının genel olarak ortak katılımdaki bilinen rolü ve ortak katılıma dair temel bir unsur olması nedeniyle genel literatür gövdesinde yer alan çalışmalarla (Schwichtenberg, Kellerman, Young, Miller ve Ozonoff, 2019; Shire, Gulsrud ve Kasari, 2016; Striano ve Bertin, 2005; Roemeer, Kushner ve Iverson, 2022; Vyshedskiy ve Khokhlovich, 2023) beklendik şekilde uyumluluk gösteren bulgulardır.

Annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlara dair destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım değişkenleri açısından bakıldığında annelerin çocuğun ilgisini izleme puanı arttıkça dil puanlarının da arttığı görülmektedir. Annenin çocuğun ilgisini izlemesi çalışma içinde OKDE kapsamında kodlanırken temel olarak ele alınan unsur annenin çocuğun odak noktasını, dikkatinin ne üzerinde olduğunu, neyle ilgilenmekte olduğunu fark etmesidir. Anne bir yeniden yönlendirme yapıyor olsa bile yani bir şekil kutusuyla oynamayı teklif etse bile, eğer çocuk eline alıp şekillere bakarken anne de şekillerin adını söylüyorsa, genel olarak iletişim içinde çocuğun dönüp baktığı nesneyi tanımlıyorsa, bir yorum yaparak çocuğun sözcelerini genişletiyorsa ve çocukla olan odağını sürdürmek için kendi etkinliğini değiştiriyorsa anne bu maddeden yüksek puan almaktadır (Adamson, Bakeman ve Suma, 2016). Bu noktada ele alınan anne davranışları içinde çocuğun ilgisini izlemenin artması ile çocuğun dil puanlarının artması arasındaki ilişki genel olarak bu konuda alanyazında mevcut olan bilgi birikimi ile uyumlu görünmektedir (Bottema-Beutel vd., 2014, Bottema-Beutel, Kim, Crowley ve Yoder, 2021; Haebig, McDuffie ve Weismer, 2014; Watson, 1998; Walton ve Ingersoll 2015).

Annenin ele alınan diğer davranışları olan destekleme, sembol vurgulama ve duygulanım değişkenleriyle dil puanı arasında ilişki belirlenmemiştir. Destekleme davranışı açısından bakıldığında destekleme çocuğun performansının etkili bir şekilde arttırarak ve çocuğun davranışlarını yönlendirerek destek almadan yapamayacağı ya da söyleyemeyeceği şeyleri yapmasını ve söylemesini sağlamaktır. Annenin çocuğun yapamayacağı şeylere ne derecede yardım ettiğinin bu noktada değerlendirilmesi gerekmektedir. Yüksek nitelikli destekleyen bir ebeveyn OKDE içinde çocuğu tek başına yapamayacağı bir şeyi başarması konusunda destekleyen bir ebeveyndir (Adamson, Bakeman ve Suma, 2016). Sembol vurgulama değişkeni açısından bakıldığında bu

değişken annenin çocuğa sembolleri ve bu sembollerin kullanımını öğretme amaçlı davranışlarını ifade etmekte olup bu maddeden yüksek puan alan bir anne çocuğa yeni kelimeler öğretmeye ve çocuğun dili aktif bir şekilde kullanımını sağlamaya çalışmaktadır (Adamson, Bakeman ve Suma, 2016). Anne belirli sözcüklere, ifadelere ve sembolik jestlere ve hareketlere dikkat çekebilir ya da çocuğun sembol kullanımı hakkında geri bildirim verebilir (örneğin, belirli bir sembolün doğru kullanımını onaylar ya da çocuğun sözcelerini tekrar eder); sembolleri kullanımı için çocuğa ipucu verebilir (çocuğun belirli sözcükleri ve/veya sembolik jestleri üretmesini sağlar) ve çocuğa sembol sunabilir (adlandırma ya da tanımlama yapar). OKDE içinde annenin bu maddeden yüksek puan alması öğretme davranışlarına bağlıdır. Duygulanım değişkeninden OKDE içinde yüksek puan alan anneler çeşitli duyguları gösteren yüz ifadelerini, mimikleri ve büyük ölçüde beden dilini de kullanarak iletişimi arttırmaya çalışan, ses tonunu bu anlamda etkili kullanarak çocuğu birlikteliğe davet eden annelerdir. Örnek olarak bir kutudan oyuncak bir treni çıkarırken heyecanlı bir şekilde nefes almak, şaşkınlık ifadesi göstermek gibi (Adamson, Bakeman ve Suma, 2016). Çalışmamızın bulguları göstermektedir ki, annenin ele alınan davranışları içinde bu belirtilen değişkenler kapsamında sadece çocuğun ilgisini izleme ön plana çıkmakta, bir anlamda annenin az da olsa yönlendirici davranmasını da içeren destekleme, öğretme etkinliklerini ifade eden sembol vurgulama ve ilgisini çekmeyi amaçlayan duygulanım ile dil arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bu noktada söylemek gerekir ki alanyazında doğrudan bu değişkenlerle çocukların dil becerileri arasında bir ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ele alınan ebeveyn davranışlarının niteliği açısından düşünüldüğünde ise görünen odur ki; çocuğun ilgisine yönelen, ilgisini tanımlayan, yorum yapan, genişleten bir ebeveyn davranışı, yardım sunmayı amaçlıyor olsa bile yönlendirme içeren bir desteğin ya da sembolleri kullanmak anlamına bile gelse öğretme faaliyeti içeren sözel davranışların yanında dille ilişkisi paralelinde ön plana çıkmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu çocuğun ilgisini izleyen bir ebeveyn davranışı olmadan sağlanmaya çalışılan diğer desteklerin anlamını yitirdiğine dair bir ipucu sunmakta ve annelere özellikle bu yönlerde yapılacak desteğin çocukların dil gelişimlerini desteklemek açısından ne kadar önemli olduğunu farklı bir şekilde ortaya koymak açısından da anlamlı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada elde edilen sonuç annelerin çocuğun ilgisini izlemeye yönelik davranışlarının dil gelişimine katkı sağladığını bildiren çalışmalarla (Bottema-Beutel, Kim, Crowley ve Yoder, 2021; Hancock ve Kaiser, 2006;

Peterson, Carta ve Greenwood, 2005; Tomasello ve Farrar, 1986; Tomasello 1995; Watson 1998) uyumluluk göstermektedir.

Paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerine bakıldığında ise paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın sürdürülmesi, paylaşılan temanın kapsamı ve akıcılık, bağlantılılık değişkenlerindeki artışla çocukların dil puanlarının da arttığı ortaya konmuştur. Rutinler ve ritüeller temelinde ise böyle bir ilişki saptanamamıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekler ya da çelişir nitelikte alanyazında bu ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte; ortak katılımın anne ve çocukla birlikte üçüncü unsuru olan anne çocuk iletişiminde paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin daha yüksek düzeyde bir dil gelişimi ile ilişkisinin belirlenmiş olması beklendik bir sonuçtur. Bu sonucun alanyazın açısından daha çok anne ve çocuk arasındaki iletişimin niteliğine vurgu yapması açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir. OKDE içindeki anne ve çocuğun paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri içinde yer alan rutinler ve ritüeller ile dil gelişim düzeyi arasında ise bir ilişki saptanmamıştır. Rutinler ve ritüellerde yüksek puan alan katılımcılar arasındaki karşılıklılık, kendiliğinden akıp giden bir değiş-tokuş akışı anlamına gelmektedir ve oturmuş bir davranış örüntüsünü yansıtmaktadır (Adamson, Bakeman ve Suma, 2016). Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri içinde sadece bu değişkenle dile dair bir ilişki saptanamamış olmasında OSB olan çocuklar açısından bu iletişim niteliklerinin görülmesinin daha zor olmasının da payı olabileceği düşünülmüştür. Bir başka açıdan da merkezlerde veri toplanmış olmasından dolayı rutinlere ilişkin yeterince veri toplanamamış olabileceği de akla gelmektedir.

Annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarının tamamı olan çocuğun ilgisini izleme, destekleme, sembol vurgulama ve duygulanım değişkenlerinin her birindeki artışla çocukların iletişim davranışları toplam puanı da artmaktadır. Çalışmada çocukların iletişim davranışları çocuğun iletişim başlatma, çocuğun iletişim ortağına karşı yanıtlayıcılığı, ifade edici dil düzeyi ve kullanımı, çocuğun davranış örüntülerinin niteliği ve çocuğun duygulanımı değişkenlerinden alınan toplam puan üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır. Bu noktada, annenin ortak katılımı destekleyici davranışlarından sadece çocuğun ilgisini izleme değişkeniyle dil arasında bir ilişki ortaya çıkmışken, çocuğun iletişim davranışları söz konusu olduğunda annenin destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım özelliklerinin her biriyle çocuğun iletişim davranışları arasında ilişki görülüyor olması dikkat çekmektedir. Çocuğun iletişim davranışlarının daha geniş bir şekilde iletişim başlatma, yanıtlayıcılık,

davranışsal özellikler, ifade edici dil ve duygulanım özelliklerini içeriyor olması nedeniyle annelerin diğer davranışlarının rolünün bu noktada daha belirgin hale geldiğini düşünmek mümkündür. Bu bulgu alanyazında çocuğun iletişim özellikleri açısından yapılan çalışma bulgularıyla (Hancock ve Kaiser, 2006; Kasari vd., 2010; Ruble vd., 2008) tutarlı görünmektedir. Örnek olarak Ruble ve diğerlerinin (2008) çalışması annenin etkileşim özellikleriyle çocuğun iletişim başlatma becerisi arasındaki anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermekte, Hancock ve Kaiser'in (2006) çalışması, annenin çocuğun liderliğini izleme ve çocuğun iletişimsel girişimlerine ve niyetlerine karşılık vermeyi içeren Milieu tekniklerinin kullanıldığı çalışmasında çocukların iletişim becerilerinin arttığına dikkat çekilmektedir. Kasari ve diğerlerinin (2010) annelerin çocuğun ilgisini izleme, çocuğu taklit etme, çocuğun yaptıklarıyla ilgili konuşma, yorumda bulunma, genişletme gibi davranışlarına odaklanan müdahale çalışmasının sonuçlarına göre ise çocuğun başlatma davranışı açısından bir değişimin saptanmadığı ancak Kasari ve diğerlerinin (2006) daha önceki yıllarda yapmış oldukları yine ebeveyn odaklı bir ortak dikkat ve oyuna dayalı müdahale çalışmasında çocuğun iletişimi başlatma davranışı açısından farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada çalışmamızda çocuğun iletişim davranışları bir toplam puan üzerinden değerlendirilmiş olduğu için elimizdeki verilerle tam olarak karşılaştırılabilecek ve uyumluluk gösteren başka bir çalışma örneği olmamakla beraber elde edilen sonucun önemli olduğu düşünülmektedir. Anne ve çocuk arasındaki iletişimde paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri açısından da benzer bir durum söz konusu olup paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerindeki artışla yine çocukların çalışmadan ele alınan iletişim davranışları toplam puanının arttığı görülmektedir.

Çocukların Oyun Karmaşıklık Düzeyi, Ortak Katılım Davranışları, Dil Becerileri ve İletişim Özelliklerini Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 2

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların oyun karmaşıklık düzeyini, ortak katılım becerilerini, dil gelişim düzeyi ve iletişim becerilerini yordamakta mıdır?

a) *OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların oyun karmaşıklık düzeyini yordamakta mıdır?*

Korelasyon analizinde çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ile anlamlı ilişkisi bulunan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinden hangisi ya da hangilerinin çocukların oyun karmaşıklık düzeyini anlamlı şekilde yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. OSB olan çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ile annelerin ortak katılım davranışlarından sembol vurgulama (r=.33, p<.05, GA= .09, .53), çocuğun ilgisini izleme (r=.37, p<.05, GA= .10, .58) ve bakım verenin afekti (r=.36, p<.05, GA= .18, .57) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. OSB olan çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ile annelerin iletişim özelliklerinden paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.70, p<.01, GA= .54, .82), paylaşılan temanın sürdürülebilirliği (r=.66, p<.01, GA= .49, .88), paylaşılan temanın kapsamı (r=.34, p<.01, GA= .06, .60), akıcılık-bağlantılılık (r=.72, p<.01, GA= .58, .83) ve rutinler-ritüeller (r=.31, p<.01, GA= .11, .48) arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, regresyon analizinde çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ile ilişkili bulunan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından sembol vurgulama, çocuğun ilgisini izleme ve bakım verenin duygulanımı ilk adımda analize dâhil edilmiştir. Ardından modele çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ile paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri olan paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın sürdürülmesi, paylaşılan temanın kapsamı, akıcılık ve bağlantılılık ile rutinler ve ritüeller dâhil edilmiştir. Tablo 4'te hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4

Oyun Karmaşıklığını Yordayan Annelerin Ortak Katılımı Destekleyici Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45)

Değişken	*B*	*SH*	*β*	*t (GA)*	$R^2_{Değişim}$
Aşama 1					
Sabit	4.89	1.058		4.62 (2.75, 7.03)	
Sembol Vurgulama	0.30	0.45	.12	0.66 (-.61, 1.20)	.184
Çocuğun İlgisini İzleme	0.33	0.31	.20	1.08 (-.29, .94)	
Bakım Verenin Duygulanımı	0.39	0.34	.20	1.17 (-.29, 1.08)	
Aşama 2					
Sabit	4.84	0.80		6.08 (3.22, 6.45)	
Sembol Vurgulama	0.44	0.48	.18	0.93 (-.52, 1.41)	
Çocuğun İlgisini İzleme	-0.27	0.25	-.16	-1.08 (-.76, .23)	
Bakım Verenin Duygulanımı	-0.20	0.27	-.10	-0.72 (-.75, .36)	.458
Paylaşılan Temanın Detaylandırılması	0.43	0.40	.27	1.07 (-.38, 1.23)	.642
Paylaşılan Temanın Sürdürülmesi	0.21	0.33	.16	0.64 (-.46, .88)	
Paylaşılan Temanın Kapsamı	-1.24	0.49	-.37*	-2.55 (-2.22, .25)	
Akıcılık ve Bağlantılılık	0.89	0.27	.65**	3.30 (.34, 1.43)	
Rutinler ve Ritüeller	0.28	0.45	.11	0.63 (-.62, 1.18)	

**p<.05, **p<;.01, ***p<.001; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örneklemi*

Tablo 4 incelendiğinde, OSB olan çocuklarda annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin oyun karmaşıklık düzeyini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki modelin de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model\ 1}$ (3,44) = 3.08, p<.05; $F_{model\ 2}$ (8,44) = 8.07, p<.001]. Analizin ilk aşamasında annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları olan sembol vurgulama, çocuğun ilgisini izleme ve bakım verenin duygulanımı ile oluşan modelin, oyun karmaşıklığına ilişkin toplam varyansın %18.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarının modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde ise değişkenlerin modele bağımsız katkılarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. İkinci aşamada annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele dahil edilmesiyle birlikte modelin açıkladığı varyans %45.8 oranında anlamlı bir artış göstermiştir (R^2= .64, ΔR^2= .46, p<.001). Annelerin paylaşılan temaya dair iletişim

özelliklerinin modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde ise sadece paylaşılan temanın kapsamı (t= -2.55, p<.05) ve akıcılık-bağlantılılık puanlarının (t= 3.30, p<.01) yordama gücünün anlamlı olduğu, paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın sürdürülebilirliği ve rutinler-ritüller değişkenlerinin modele bağımsız katkılarının anlamlı olmadığı bulunmuştur.

b) *OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların ortak katılım becerilerini yordamakta mıdır?*

Korelasyon analizleri dikkate alınarak çocukların ortak katılım becerileri ile anlamlı ilişkisi bulunan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından ve annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinden hangisi ya da hangilerinin çocukların ortak katılım becerilerini anlamlı şekilde yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. OSB olan çocukların ortak katılım becerileri ile annelerin ortak katılım davranışlarından destekleme (r=.43, p<.01, GA= .16, .62), sembol vurgulama (r=.36, p<.05, GA= .13, .56), çocuğun ilgisini izleme (r=.51, p<.01, GA= .31, .68) ve bakım verenin afekti (r=.63, p<.01, GA= .46, .77) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. OSB olan çocukların ortak katılım becerileri ile annelerin iletişim özelliklerinden paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.80, p<.01, GA= .69, .89), paylaşılan temanın sürdürülebilirliği (r=.90, p<.01, GA= .83, .94), paylaşılan temanın kapsamı (r=.51, p<.01, GA= .39, .68), akıcılık-bağlantılılık (r=.80, p<.01, GA= .71, .88) ve rutinler-ritüeller (r=.41, p<.01, GA= .24, .57) arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, çocukların ortak katılım becerileri ile annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından destekleme, sembol vurgulama, çocuğun ilgisini izleme ve bakım verenin duygulanımı ilk adımda analize dâhil edilmiştir. Ardından modele çocukların ortak katılım becerileri ile ilişkili bulunan annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri olan paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın sürdürülmesi, paylaşılan temanın kapsamı, akıcılık ve bağlantılılık ile rutinler ve ritüeller dâhil edilmiştir. Tablo 5'te hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5

Çocukların Ortak Katılım Becerilerini Yordayan Annelerin Ortak Katılımı Destekleyici Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45)

Değişken	*B*	*SH*	*β*	*t (GA)*	$R^2_{Değişim}$
Aşama 1					
Sabit	1.01	0.58		1.66 (-.22, 2.24)	
Destekleme	0.03	0.23	.02	0.14 (-0.42,0.48)	.504
Sembol Vurgulama	0.10	0.36	.06	0.37 (-0.46, 0.67)	
Çocuğun İlgisini İzleme	0.22	0.17	.19	1.27 (-0.13, 0.56)	
Bakım Verenin Duygulanımı	0.75	0.17	.54***	3.86 (0.36, 1.15)	
Aşama 2					
Sabit	1.09	0.37		3.24 (3.22, 6.45)	
Destekleme	0.14	0.12	.10	1.09 (-.52, 1.41)	
Sembol Vurgulama	0.20	0.21	.12	0.91 (-.76, .23)	
Çocuğun İlgisini İzleme	-0.18	0.10	-.15	-1.77 (-.75, .36)	.380
Bakım Verenin Duygulanımı	0.20	0.14	.14	1.70 (-.38, 1.23)	.884
Paylaşılan Temanın Detaylandırılması	-0.03	0.19	-.03	-0.18 (-.46, .88)	
Paylaşılan Temanın Sürdürülmesi	0.69	0.14	.75***	5.13 (-2.22, .25)	
Paylaşılan Temanın Kapsamı	-0.45	0.25	-.20*	-2.29 (.34, 1.43)	
Akıcılık ve Bağlantılılık	0.22	0.11	.24	1.96 (-.62, 1.18)	
Rutinler ve Ritüeller	0.09	0.21	.05	0.50 (-.28, .47)	

**p<.05, **p<;.01, ***p<.001; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örneklemi*

Tablo 5 incelendiğinde, OSB olan çocuklarda annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların ortak katılım becerilerini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki modelin de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model\ 1}$ (4,44) = 10.17, p<.001; $F_{model\ 2}$ (9,44) = 29.65, p<.001). Analizin ilk aşamasında annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları olan destekleme, sembol vurgulama, çocuğun ilgisini izleme ve bakım verenin duygulanımı ile oluşan modelin, çocukların ortak katılım becerilerine ilişkin toplam varyansın %50.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte annelerin ortak katılım davranışlarının modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde ise sadece bakım

verenin duygulanımı değişkeninin modele anlamlı katkısı olduğu görülmektedir (t= 3.86, p=.001). İkinci aşamada annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele dahil edilmesiyle modelin açıkladığı varyans %38 oranında anlamlı bir artış göstermiştir (R^2= .88, ΔR^2= .38, p<.001). İkinci aşamada annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde ise sadece paylaşılan temanın sürdürülebilirliği (t= 5.13, p<.001), paylaşılan temanın kapsamının (t= -2.29, p<.05) yordama gücünün anlamlı olduğu; paylaşılan temanın detaylandırılması, akıcılık ve bağlantılılık ile rutinler-ritüller değişkenlerinin modele bağımsız katkılarının anlamlı olmadığı bulunmuştur.

c) *OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların dil gelişimi ve iletişim davranışlarını yordamakta mıdır?*

Korelasyon analizinde çocukların dil becerileri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından ve annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinden hangilerinin çocukların ortak katılım becerilerini anlamlı şekilde yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. OSB olan çocukların dil becerileri ile annelerin ortak katılım davranışlarından sadece çocuğun ilgisini izleme (r=.33, p<.05, GA= .11, .53) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. OSB olan çocukların ortak katılım becerileri ile annelerin iletişim özelliklerinden paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.65, p<.01, GA= .49, .79), paylaşılan temanın sürdürülebilirliği (r=.65, p<.01, GA= .47, .80), paylaşılan temanın kapsamı (r=.34, p<.01, GA= .16, .57) ve akıcılık-bağlantılılık (r=.77, p<.01, GA= .62, .88) arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, çocukların dil becerileri ile ilişkili bulunan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından çocuğun ilgisini izleme değişkeni ilk adımda analize dâhil edilmiştir. Ardından modele çocukların dil becerileri ile ilişkili bulunan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri olan paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın sürdürülmesi, paylaşılan temanın kapsamı, akıcılık ve bağlantılılık dâhil edilmiştir. Tablo 6'da hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6

Çocukların Dil Becerilerini Yordayan Annelerin Ortak Katılımı Destekleyici Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45)

Değişken	*B*	*SH*	*β*	*t (GA)*	$R^2_{Değişim}$
Aşama 1					
Sabit	28.30	8.63		3.28 (10.89, 14.05)	.111
Çocuğun İlgisini İzleme	7.51	3.24	.33*	2.32 (0.97, 14.05)	
Aşama 2					
Sabit	7.90	7.26		1.09 (-6.79, 22.58)	
Çocuğun İlgisini İzleme	-1.32	2.82	-.06	-0.47 (-07.01, 4.38)	
Paylaşılan Temanın Detaylandırılması	0.81	5.03	.04	0.16 (-9.35, 10.97)	.536
Paylaşılan Temanın Sürdürülmesi	2.70	3.88	.15	0.70 (-5.15, 10.54)	.647
Paylaşılan Temanın Kapsamı	-14.19	6.00	-.31*	-2.37 (-26.33, -2.05)	
Akıcılık ve Bağlantılılık	15.78	3.47	.85***	4.55 (8.77, 22.79)	

**p<.05, **p<;.01, ***p<.001; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örneklemi*

Tablo 6 incelendiğinde, OSB olan çocuklarda annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların dil becerilerini yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki modelin de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model\ 1}$ (1,44)= 5.37, p<.05; $F_{model\ 2}$ (5,44)= 14.30, p<.001). Analizin ilk aşamasında annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından çocuğun ilgisini izleme değişkeni ile oluşan modelin, çocuğun dil becerilerine ilişkin toplam varyansın %11.1'ini açıkladığı görülmüştür. Birinci aşamada regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, annelerin çocuğun ilgisini izleme davranışlarının çocukların dil becerileri üzerindeki yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir (t= 2.32, p<.05). İkinci aşamada annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele dahil edilmesiyle modelin açıkladığı varyans %53.6 oranında anlamlı bir artış göstermiştir (R^2= .65, ΔR^2= .54, p<.001). Annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde ise sadece paylaşılan temanın kapsamı (t= -2.37, p<.05); ve akıcılık-bağlantılılık puanlarının t= 4.55, p<.001) yordama gücünün anlamlı olduğu; paylaşılan temanın detaylandırılması ve paylaşılan temanın sürdürülebilirliği değişkenlerinin modele bağımsız katkılarının anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Analizlerin son aşamasında korelasyon analizinde çocukların iletişim davranışları ile anlamlı ilişkisi bulunan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve annelerin iletişim özelliklerinden hangilerinin çocukların ortak katılım becerilerini anlamlı olarak yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. OSB olan çocukların iletişim davranışları ile annelerin ortak katılım davranışlarından destekleme (r=.31, p<.05, GA= -.04, .56), sembol vurgulama (r=.42, p<.01, GA= .13, .60), çocuğun ilgisini izleme (r=.56, p<.01, GA= .35, .71) ve bakım verenin afekti (r=.60, p<.01, GA= .41, .76) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. OSB olan çocukların iletişim davranışları ile annelerin iletişim özelliklerinden paylaşılan temanın detaylandırılması (r=.81, p<.01, GA= .70, .89), paylaşılan temanın sürdürülebilirliği (r=.88, p<.01, GA= .81, .92), paylaşılan temanın kapsamı (r=.61, p<.01, GA= .48, .74), akıcılık-bağlantılılık (r=.90, p<.01, GA= .84, .94) ve rutinler-ritüeller (r=.45, p<.01, GA= .22, .60) arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, çocukların iletişim davranışları ile ilişkili bulunan annelerin ortak katılım davranışlarından destekleme, sembol vurgulama, çocuğun ilgisini izleme ve bakım verenin duygulanımı ilk adımda analize dâhil edilmiştir. Ardından modele çocukların iletişim davranışları ile ilişkili bulunan annelerin iletişim özellikleri olan paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın sürdürülmesi, paylaşılan temanın kapsamı, akıcılık ve bağlantılılık ile rutinler ve ritüeller dâhil edilmiştir. Tablo 7'de hiyerarşik regresyon analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7

Çocukların İletişim Davranışlarını Yordayan Annelerin Ortak Katılım Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45)

Değişken	*B*	*SH*	*β*	*t (GA)*	$R^2_{Değişim}$
Aşama 1					
Sabit	5.75	2.90		2.03 (-1.18, 9.95)	
Destekleme	-1.70	0.92	-.28	-1.66 (3.39, 0.24)	.483
Sembol Vurgulama	1.14	1.35	.15	0.88 (-1.08, 4.44)	
Çocuğun İlgisini İzleme	1.96	0.62	.38*	2.48 (0.73, 3.24)	
Bakım Verenin Duygulanımı	3.13	0.80	.50***	3.46 (1.63, 4.80)	

(Devam ediyor)

Tablo 7 (Devam)

Çocukların İletişim Davranışlarını Yordayan Annelerin Ortak Katılım Davranışları ve Paylaşılan Temaya Dair İletişim Özelliklerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (n=45)

Değişken	*B*	*SH*	*β*	*t (GA)*	$R^2_{Değişim}$
Aşama 2					
Sabit	4.19	1.35		3.12 (0.92, 7.13)	
Destekleme	-0.63	0.50	-.10	-1.27 (-1.43,0.36)	
Sembol Vurgulama	0.74	0.88	.10	0.85 (-0.80, 2.37)	
Çocuğun İlgisini İzleme	0.13	0.40	.02	0.32 (-0.94, 0.93)	.428
Bakım Verenin Duygulanımı	0.57	0.47	.09	1.23 (-0.42, 1.60)	.911
Paylaşılan Temanın Detaylandırılması	-0.94	0.64	-.19	-1.48 (-2.06, 0.58)	
Paylaşılan Temanın Sürdürülmesi	2.14	0.53	.52***	4.01 (0.91, 3.20)	
Paylaşılan Temanın Kapsamı	-1.06	0.78	-.10	-1.36 (-4.25, 0.22)	
Akıcılık ve Bağlantılılık	2.64	0.45	.62***	5.82 (1.81,3.51)	
Rutinler ve Ritüeller	0.82	0.75	.10	1.10 (-0.67, 2.37)	

**p<.05, **p<;.01, ***p<.001; GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örneklemi*

Tablo 7 incelendiğinde, OSB olan çocuklarda annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların iletişim davranışlarını yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki modelin de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{model\ 1}$ (4,44)= 9.33, p<.001; $F_{model\ 2}$ (9,44)= 39.77, p<.001). Analizin ilk aşamasında annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları olan destekleme, sembol vurgulama, çocuğun ilgisini izleme ve bakım verenin duygulanımı ile oluşan modelin, çocukların iletişim davranışlarına ilişkin toplam varyansın %48.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci aşamada annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarının modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde çocuğun ilgisini izleme (t= 2.48, p=.05) ve bakım verenin duygulanımı (t=3.46, p<0.001) değişkenlerinin modele anlamlı katkısı olduğu görülmektedir İkinci aşamada annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele dahil edilmesiyle modelin açıkladığı varyans %42.8 oranında anlamlı bir artış göstermiştir (R^2= .91, ΔR^2= .43, p<.001). Annelerin paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin modele birbirinden bağımsız katkısı incelendiğinde ise sadece paylaşılan temanın sürdürülebilirliği (t= 4.01, p<.001);

ve akıcılık ve bağlantılılık puanlarının t= 5.82, p<.001) yordama gücünün anlamlı olduğu; paylaşılan temanın detaylandırılması, paylaşılan temanın kapsamı ile rutinler-ritüller değişkenlerinin modele bağımsız katkılarının anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan bulgular göstermektedir ki, çalışmada ele aldığımız annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarından çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve annelerin duygulanımı; özellikle anne çocuk ikilisinin iletişim özellikleriyle bir araya geldiğinde çocuğun oyununun karmaşıklık düzeyinde belirgin bir yordama gücüne sahiptir. Bu noktada genel olarak anne davranışlarının yordama gücünün görece az olup, ikilinin iletişim özellikleriyle belirgin şekilde artıyor olması şeklindeki bulgunun özellikle anne çocuk iletişiminin niteliğine dair özelliklere vurgu yapması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Anne ve çocuğun iletişimde aynı ilgi ve aynı hat üzerinde kalması, kurdukları iletişim içindeki ortak tema ile ilgili sürdürülebilirlik, iletişimin nitelik olarak bir kişinin baskın olduğu bir bağlamda değil karşılıklı mesaj alışverişlerinin dengeli bir şekilde gidip gelmesi ve her iki partnerin de katılımcı olması ortak katılımın süresi ve niteliğinin artması anlamına gelmektedir. Bu noktadan bakıldığında ortaya çıkan bulgunun dolaylı olarak alan yazındaki ortak katılım ile oyunu ele alarak ortak dikkatin oyun becerilerini yordayıcılığına işaret eden araştırmaların (Charman 1997; Freeman vd., 2015; Kasari vd., 2010; Rutherford vd., 2007; Sigman ve Ruskin, 1999) bulgularıyla dolaylı bir şekilde de olsa tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Annelerin ortak katılımı destekleyici davranışlarının bir arada oyun karmaşıklık düzeyini belli bir oranda yorduyor olmasını da destekleyen çalışma bulguları mevcuttur. Tamis Le Monda'nın (1996) çalışması anne yanıtlayıcılığına dair bir çalışma olup ele aldığı annelerin sözel yanıtlayıcı davranışlarının sembol vurgulama ve çocuğun ilgisini izleme niteliklerini taşıması nedeniyle çalışmanın sonuçları itibariyle anne yanıtlayıcılığı ile çocuğun oyununa dair bağlantıyı göstermesi açısından bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı bir sonuca işaret ettiği düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocuğa sahip annelerin sosyal etkileşim davranışları ve oyun becerileri arasında ilişki kuran ve çocuğun ilgisini izleme davranışını da içeren çok sayıda araştırma olmakla beraber (Bentenuto 2016; Doussard-Roosevelt, Joe, Bazhenova ve Porges, 2003; Ginn vd., 2017; Freeman ve Kasari, 2013; Kasari vd., 2010; Mahoney vd., 1998; Mahoney ve Perales, 2005;) annenin duygulanımı ile oyun karmaşıklık düzeyi arasında bir ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmadığı gibi OSB olan çocukların annelerin duygulanımının ele alınması konusundaki araştırma sayısında da bir sınırlılık olduğunu ifade etmek mümkündür.

Çocuk açısından pozitif duygulanımın ortak dikkat açısından özellikle ortak dikkati başlatmaya eşlik edip etmemesi noktasında OSB'nin erken dönem işaretlerini değerlendirme konusunda önemli olduğunun altını çizen Mundy (2016) karşılıklı iletişim içinde duygulanımın paylaşılmasının özellikle dil becerileri açısından da önemli olduğunu belirtmektedir. Gangi, Ibanez ve Mesinger'in (2014) çalışması da ilişki içinde duygulanımın varlığına dikkkat çekmekte ve dil ile ilişkisine vurgu yapmaktadırlar. Tipik gelişim gösteren bebeklerde annenin ve bebeğin karşılıklı duygulanım paylaşımına dayalı uyumlarının ilerleyen dönemlerdeki sembolik uyum kapasitesini yordadığına ilişkin Feldman ve Greenbaum'un (1997) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Steiner, Gengoux, Smith ve Chawarska (2018) da çalışmalarında OSB açısından riskli olan çocuk ve anneleri arasındaki ikili senkronizasyonu ele aldıkları çalışmada çocuk açısından duygulanımın ikili senkronizasyon açısından önemine dikkat çekmektedirler. Bu noktada çalışmada özellikle yüz ifadeleri, mimiklerin, ses tonunun, beden dilinin kullanımı şeklinde bir performansı içeren duygulanımın anneler açısından destekleyici bir özellik olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Anne çocuk ilişkisinde tek başına yordama gücünün anlamlı olduğu paylaşılan temanın kapsamı ve akıcılık bağlantılılık özelliklerine daha yakından bakılacak olursa; paylaşılan temanın kapsamı ortak temaya ilişkin şimdi ve burada olmakta olanın dışında başka zaman, mekân ve durumlara dair referanslar yapmayı içermektedir. Bu referanslar geçmişe veya geleceğe yönelik olabilir; görme alanının dışındaki nesneler, istekler ("Ne istiyorsun?") ve inançlar ("Bu kutuda ne olduğunu biliyor musun?") gibi içsel durumlara yapılan referansları içerebilir. O sırada olan bir nesne ya da durumun benzer bir nesne veya durumla karşılaştırması şeklinde de ("Bu oyuncak bebek evdeki oyuncak bebeğe benziyor.") gerçekleşebilir (Adamson, Bakeman ve Suma, 2020). Bu iletişim özelliklerinin oyun karmaşıklık düzeyini yordamada ön plana çıkıyor olması, oyundaki karmaşıklığın artmasının bir taraftan da çocuğun bilişsel potansiyeliyle ilişkili olması ve paylaşılan temanın kapsamınının yüksek olmasının da çocuğun bu potansiyelinin de bir göstergesi olarak yorumlanabileceğini akla getirmektedir. Bu referansların artması doğal olarak bu ikili etkileşim içinde sadece çocukla ilgili olmamakla beraber anne tarafından getirilen referansların anlaşılması ve karşılık verilmesi çocukla ilgili görünmektedir. Bu noktada bunu yapabilen ikililer ve çocuk için daha karmaşık bir oyun düzeyinden bahsetmek olası görünmektedir.

Akıcılık ve bağlantılılık ise anne ve çocuk arasındaki iletişimde bir partnerin baskın olmasından çok iletişimdeki karşılıklı giden ve gelen mesajların dengesini ve

uyumu ifade etmektedir. Bu denge ve uyumun, belki başka bir deyişle, baskınlık içermeyen bir senkronizasyonun oyun karmaşıklık düzeyini yordamasına ilişkin bilginin oyunun ilişkisel yönüne vurgu yapması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada ele aldığımız kavram ile belirli ölçülerde benzerlik gösterdiğini söyleyebileceğimiz ikili senkronizasyon (Feldman 2007) kavramı akla gelmektedir. Feldman (2007), tipik gelişim gösteren bebeklerde ele aldığı ikili senkronizasyon kavramını "ikili senkronizasyonun, davranışların oyun partnerine karşılık olarak düzenlenmesi ve sıra almayı içeren karmaşık bir dans gibi olması ve adeta bebeklik döneminden itibaren anne ve bebek arasında karşılıklılık içeren bir sosyal iletişimin göstergesi olması" yönüyle vurgulamaktadır. Feldman ve Greenbaum'un (1997) 36 tipik gelişim gösteren bebek ve anne çifti ile 3., 9. ve 24. aylarda yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre anne ve bebek arasındaki bu duygulanım içeren uyumlanma ilerleyen dönemdeki sembolik oyun becerisini yordar niteliktedir. Dolayısıyla her ne kadar ele aldığımız akıcılık ve bağlantılılık özelliği farklı bir kavramsallaştırma gibi görünse de yukarıda ifade edilen çalışma sonucunun anne ve bebek arasındaki karşılıklılık içeren denge ve uyumu temsil ederek oyun ile ilişki kurması açısından bu bulguyu destekler nitelikte bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları aynı zamanda göstermektedir ki; annelerin destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım davranışları bir arada çocuğun ortak katılımını belirgin bir şekilde yordamaktayken bu değişkenlerin içinde duygulanım tek başına anlamlı bir yordama özelliği göstererek öne çıkmaktadır. Alanyazına ilk olarak bu açıdan bakıldığında çocukların duygulanım özelliklerini ortak dikkatle birlikte ele alan bazı çalışmalar (Adamson ve Bakeman, 1985; Gangi, Ibanez ve Mesinger, 2014; Mundy, 2016; Mundy, Kasari ve Sigman, 1992; Steiner, Gengoux, Smith ve Chawarska, 2018; Striano ve Bertin, 2005) olmakla birlikte, OSB olan çocuklarda annelerin duygulanım özelliğini değerlendiren fazla sayıda çalışma olmadığı görülmektedir.

Striano ve Bertin'in (2005) çalışmasının, bebeklerde 9 aydan önce ortak dikkati ele alması ve ortak dikkati duygulanım ile bir arada değerlendirmesi açısından önemli bir çalışma olduğu düşünülmekte ve çalışma duygulanımın belki de sadece insanlara özgü olan bir şekilde ortak dikkat açısından kilit bir önemde olduğuna vurgu yapması açısından konumuzla ilişkili görünmektedir. Çalışmada bebeklerde gülümseme ve ortak dikkat arasındaki koordinasyonun yaşla birlikte arttığı ortaya konmuştur. Her ne kadar bebekler açısından duygulanımı ele almış olsa da duygulanımı "ortak katılımdaki ortaklığı yaratan şey" olarak tanımlaması açısından çalışmanın bu noktada anılmasına ihtiyaç

duyulmuştur. Striano ve Bertin'in çalışmasına benzer şekilde Mundy, Kasari ve Sigman (1992) 20 aylık bebeklerle yaptıkları çalışmada bebeklerin ortak dikkate katılımla ilgili nesneleri gösterme gibi davranışlarda, nesneye işaret etme gibi isteme davranışlarına göre daha fazla gülümseme gibi pozitif duygulanım davranışları gösterdiklerini bulgulamışlardır. Araştırmacılar ortak dikkate katılımla ilgili davranışlarla isteme davranışları arasındaki farkın duygulanımla ilgili olduğunu belirtmişler. Bu noktada duygulanım ile ortak katılım arasındaki ilişkiye vurgu yapması açısından bu çalışmanın da önemli olduğu düşünülmektedir. Adamson ve Bakeman (1985) ise pozitif duygulanım ile ortak dikkat arasındaki ilişkiyi hem akranlar hem de annelerle olan etkileşim içinde değerlendirmişlerdir. Çalışmada 9. aydan itibaren duygulanım ifadelerinin annelerle olan koordineli ortak katılımda akranlara göre daha fazla ortaya çıktığı ve annelerle olan pasif ortak katılım periyodlarında da duygulanım gözlendiğini ortaya koymaktadır. Bu da araştırmacıları şunu söylemeye yöneltmiştir: ortak katılım sadece nesneyle oyun ve kişiyle oyunun yer değiştirmesi değil, aynı zamanda duygulanımın da bu anlara eşlik etmesidir.

Anne ve çocuk ikilisinin paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri açısıdan bakıldığında paylaşılan temanın sürdürülebilirliği ve paylaşılan temanın kapsamının tek başına yordayıcılıklarının anlamlı olmasında özellikle ortak katılımın sürmesi noktasındaki iletişimde paylaşılan temaya dair sürdürülebilirliğin güçlü bir etkisinin olması doğal ve beklenen bir sonuç olarak görünmektedir. Aynı konu üzerindeki ilginin, paylaşım ve ilişkinin sürmesi ortak katılımın uzun sürmesini sağladığı gibi, paylaşılan temanın kapsamının farklı durumlara yönelik referanslar kullanılarak genişletilmesinin de ortak katılım süresini yordayan bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar tek başlarına yordama gücü olan bu değişkenler önemli olsa da bulgular genel anlamıyla tüm değişkenlerin yordayıcılığının çok güçlü olduğunu göstermektedir.

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların dil düzeyini yordamasına ilişkin bulgular göstermektedir ki, annelerin çocuğun ilgisini izleme davranışları dil düzeyini %11.1 oranında anlamlı bir şekilde yordamaktayken, modele katılan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle birlikte bu oran %53.6 artarak %65'e çıkmaktadır. Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri açısından ise değişkenler tek tek ele alındığında paylaşılan temanın kapsamı ve akıcılık-bağlantılılık değişkenlerinin yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir.

Çalışmanın çocuğun ilgisini izlemenin dil gelişimine ilişkin yordayıcılığını ortaya koyan bulguları alanyazında bu ilişkiyi değerlendiren ve çocuklarının ilgisini izlemenin daha fazla dil çıktısıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla (Haebig, McDuffie ve Weismer, 2014; Kasari vd., 2010; Walton ve Ingersoll, 2015) uyumlu görünmektedir.

Paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerine ilişkin olarak bakıldığında Hirsh-Pasek ve diğerleri (2015) çalışmalarında çocukların dille ilişkili olan erken iletişim becerilerini ele almışlar ve sembol içeren ortak katılım, rutin ve ritüeller, akıcı ve bağlantılı iletişim becerileri gibi sözel ve sözel olmayan etkileşimlerin niteliğinde geniş bir varyansın olduğununun yanı sıra bu becerilerin bir yıl sonraki dil gelişimine dair yordayıcı olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada ayrıca bu becerilerin niteliğinin daha sonraki ifade edici dil gelişiminde, ebeveynin kullandığı kelime sayısından ve ebeveyn duyarlılığından daha fazla yordayıcı olduğuna işaret edilmektedir. Bu noktada çalışmanın özelllikle akıcılık-bağlantılılık değişkenine dair bulgusunun ifade edilen çalışmanın bulgusuyla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların iletişim davranışlarını yordamasına ilişkin bulgular göstermektedir ki, annelerin destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım davranışları bir arada çocukların iletişim davranışlarının %48.3'ünü yordamaktayken, modele katılan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle birlikte bu oran %42.8 artarak %91'e çıkmaktadır. Bu noktada anne davranışlarının ve anne çocuk iletişimine dair özelliklerin oldukça güçlü yordayıcılar olarak ortaya çıkmasında elbette paylaşılan temaya dair iletişimin hem anne hem de çocuğu içeren bir değerlendirme olmasının bu durumu açıklayan belirgin bir etken olduğunu ifade etmek mümkündür. Çocukların iletişim davranışları ile ilişkili olan destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım değişkenlerinin kurulan ilk modele bağımsız olarak katkılarına bakıldığında çocukların ilgisini izleme ve duygulanım değişkeninin tek başına modele katkısının anlamlı olduğu görülmektedir. Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri açısından ise değişkenler tek tek ele alındığında paylaşılan temanın sürdürülebilirliği ve akıcılık-bağlantılılık değişkenlerinin yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular özellikle iletişimin karşılıklılık içeren doğasından hareketle anne davranışlarının oldukça güçlü görünen yordayıcılığını açıklar niteliktedir. Annelerin çocuğun ilgisini izleme davranışının dile dair yordayıcılığı da düşünüldüğünde, çocukların iletişim davranışları açısından da benzer bir durumun ortaya çıkmış olması

beklendik bir sonuç olarak görünmektedir. Çocukların iletişim davranışlarının yordayıcılığı açısından bu araştırma sorusu kapsamında duygulanımın da tek başına anlamlı bir yordayıcılığı olduğu görülmektedir. Kellerman, Schwichtenberg, Abu-Zhaya, Miller, Young ve Ozonoff'un (2020) OSB riski olan bebeklerde ikili senkronizasyon ve yanıtlayıcılığı ele aldıkları çalışması ikli senkronizasyon kavramı içinde pozitif duygulanımı da içermekte olup; riskli bebekler ve annelerde 12. ayda görülen daha güçlü ikli senkronizasyon ve yanıtlayıcılığın 36. ayda daha yüksek bir alıcı dil ve ifade edici dil gelişimiyle ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu noktada söz konusu çalışmanın annelerin duygulanımı, çocukların duygulanımı, iletişim girişimlerini ele alması açısından çalışmanın bu sonucunu desteklediği düşünülmektedir. Burada ele alınan çocukların iletişim davranışları Çocukların İletişim Başlatma, İletişim Ortağına Karşı Yanıtlayıcılık, İfade edici Dil Düzeyi ve Kullanımı, Davranış Örüntülerinin Niteliği ve Çocuğun Duygulanımı maddelerinin toplam puanından oluşmakta olup genel olarak bu toplam puan üzerinden çocuğun iletişim davranışlarının temsil edildiği kabul edilmiştir. Schwichtenberg, Kellerman, Young, Miller ve Ozonoff'un (2019) çalışmasının sonuçlarına göre annelerdeki daha çok pozitif duygulanım ve çoklu yanıt veya teklifler, bebeklerdeki daha fazla pozitif duygulanım, vokalizasyon, yüze bakma ve muitimodal yanıt veya tekliflerle ilişkilidir. Çalışma her ne kadar bebeklik dönemine ilişkin yapılmış olsa da sonuçları annelerdeki pozitif duygulanımı ele alarak bebeklerdeki pozitif duygulanım ve vokalizasyonlarla ilişki kurması açısından destekleyici bir çalışma bulgusu olarak görünmektedir. Elde edilen bulgular OSB olan çocuklar açısından ilerleyen yaşlarda da bu ilişkinin sürdüğünü gösterir niteliktedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bölüm iki alt başlık altında sunulmuştur.

Sonuçlar

Toplum içinde giderek artmakta olan yaygınlık oranlarıyla çokça çalışılan bir alan olarak OSB olan çocukların anneleriyle etkileşimlerinin ayrıntılı olarak ele alınması müdahale programlarına doğru hedeflere yönelik unsurların kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların annelerinin, çocuklarıyla serbest oyun sırasında sergiledikleri ortak katılımı destekleyici davranışlarının ve çocukla paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri ile ilişkisi incelenmiştir.

Çalışmanın korelasyonel analizi ile ilgili bulgular göstermektedir ki, çalışmanın temel değişkeni olarak iki grupta toplanan annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları (destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım) ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri (paylaşılan temanın kapsamı, paylaşılan temanın sürdürülebilirliği, paylaşılan temanın detaylandırılması, akıcılık ve bağlantılık, rutinler ritüeller) ile çocukların oyun karmaşıklık düzeyi, ortak katılım, dil ve iletişim becerileri arasında değişen oranlarda, anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların oyun karmaşıklık düzeyini yordamasına ilişkin bulgular göstermektedir ki, annelerin çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım davranışları bir arada oyun karmaşıklık düzeyini %18 oranında yordamaktayken, modele katılan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle birlikte bu oran %48.5 artarak %64'e çıkmaktadır. Oyun karmaşıklık düzeyi ile ile ilişkili olan çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım değişkenlerinin kurulan ilk modele bağımsız olarak katkılarının anlamlı olmadığı ancak bir arada ele alındıklarında modele katkı sağladıkları görülmektedir. Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri

açısından ise değişkenler tek tek ele alındığında paylaşılan temanın kapsamı ve akıcılık bağlantılılık özelliklerinin yordama gücünün anlamlı olduğu görülmüştür.

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların ortak katılım düzeyini yordamasına ilişkin bulgular ortaya koymuştur ki; annelerin destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım davranışları bir arada ortak katılım düzeyini %50.4 oranında yordamaktayken, modele katılan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle birlikte bu oran %38 artarak %88'e çıkmaktadır. Ortak katılım düzeyi ile ile ilişkili olan destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama ve duygulanım değişkenlerinin kurulan ilk modele bağımsız olarak katkılarına bakıldığında duygulanım değişkeninin tek başına modele katkısının anlamlı olduğu görülmüştür. Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri açısından ise değişkenler tek tek ele alındığında paylaşılan temanın sürdürülebilirliği ve paylaşılan temanın kapsamının yordama gücünün tek başlarına anlamlı olduğu görülmektedir.

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların dil düzeyini yordamasına ilişkin bulgular göstermektedir ki, annelerin çocuğun ilgisini izleme davranışları dil düzeyini %11.1 oranında anlamlı bir şekilde yordamaktayken, modele katılan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle birlikte bu oran %53.6 artarak %65'e çıkmaktadır. Paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri açısından ise değişkenler tek tek ele alındığında paylaşılan temanın kapsamı ve akıcılık-bağlantılılık değişkenlerinin yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir.

OSB olan çocukların annelerinin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin çocukların iletişim davranışlarını yordamasına ilişkin bulgulara göre ise; annelerin destekleme, çocuğun ilgisini izleme, sembol vurgulama, duygulanım davranışları bir arada çocukların iletişim davranışlarının %48.3'ünü yordamaktayken, modele katılan paylaşılan temaya dair iletişim özellikleriyle birlikte bu oran %42.8 artarak %91'e çıkmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve araştırmanın sınırlılıklarına dayalı olarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Araştırmada kullanılan ölçümler açısından bakıldığında, dil gelişimine dair bilgiler tek bir ölçüm aracı ile elde edilmiş olup, dil gelişimine yönelik olarak dil örneği analizleri gibi farklı yöntemlerin kullanılmasının konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi sağlayabileceği düşünülmüştür.
2. Araştırmada oyuna ilişkin yapılan değerlendirmede oyunun karmaşıklık düzeyi tamamen serbest oyun bağlamı içinde ele alınmış olup, oyuna ilişkin ayrıca yapılandırılmış gelişimsel bir değerlendirme aracı veya protokol kullanılmasının yine konuya dair daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgilere ulaşmada zenginleştirici olacağı düşünülebilir.
3. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre annelerin ortak katılımı destekleyici davranışları ve paylaşılan temaya dair iletişim özellikleri çocukların dil ve oyun becerilerini yordayan unsurlar içermektedir. Bu noktada boylamsal olarak yapılacak çalışmalar bu konuda gelecekteki çıktılara dair yordamalarda bulunmada fayda sağlayacaktır.
4. İlerleyen çalışmalarda çocukların bilişsel özelliklerinin de araştırmaya dahil edilmesinin farklı profildeki çocuklara dair derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülmüştür.
5. Çalışmada özellikle annelerin çocuğun ilgisini izleme ve duygulanım davranışlarına ilişkin elde edilen sonuçların ve OSB alanında özellikle annelerin duygulanımı konusunda sınırlı şekilde bilgi olmasının bu konuya odaklanmış çalışmalara olan ihtiyacı ortaya koyduğu düşünülmekte ve bu çalışmaların özellikle sosyal etkileşim ve ilişkiye dayalı müdahale programları açısından etkililiği arttırmada yararlı olacağı düşünülmektedir.
6. Anne ve çocuğun ikili etkileşimindeki paylaşılan temaya dair iletişim özelliklerinin ortak katılımın bir ayağı olarak ele alınması ve gerek oyun karmaşıklık düzeyi gerekse dil gelişimi açısından yordayıcılığının ortaya konmuş

olmasından hareketle farklı dil gelişim düzeylerindeki OSB olan çocukların karşılaştırılmasının da konuya dair daha derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünülmüştür.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

1. Erken çocukluk dönemindeki uygulamalarda annelerin duygulanımının öneminden hareketle özellikle etkileşim ve ilişki temelli uygulamalarda annelere belirli beceri ve tekniklerin öğretilmesinin yanısıra, genel duygu durumuna yönelik gözlem ve müdahalelerde bulunacak uzmanlarla işbirliği sağlanarak annelerdeki duygulanım davranışı üzerinde etkisi olacak psikolojik unsurların fark edilerek ele alınması sağlanabilir.
2. Annenin davranışlarına dair duygulanım performansı uygulayıcılar tarafından gözlemlenerek anneyi güçlendirme amacı taşıyan desteklerin anneye sunulması sağlanabilir.
3. İlişki ve etkileşim temelli uygulamalarda bütüncül bir bakış açısı oluşturularak duygusal ve davranışsal özelliklerin ve bunlara dair desteklerin bir arada ele alınmasını içeren modeller geliştirilebilir.
4. Ortak katılım sürecininin oyun, dil gibi temel becerilere zemin oluşturması nedeniyle özellikle erken çocukluk alanındaki uygulamalarda ortak katılım süresi ve niteliğinin birincil bir gereksinim olarak ele alınması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Acarlar, F. (2001). Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 25-33. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000059

Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*, Cilt (Sayı), 582-593. doi: 10.2307/1129748

Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1991). The development of shared attention during infancy. *Annals of Child Development,* Cilt 8, 1–41

Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (1999). Viewing variations in language development: The communication play protocol. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication, 8*(2), 2-4. doi: 10.1044/aac8.2.2

Adamson, L. B. ve Bakeman, R. (2016). The communication play protocol: capturing variations in language development. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 1*(12), 164-171. doi: 10.1044/persp1.SIG12.164

Adamson, L. B., Bakeman, R. ve Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development, 75*(4), 1171-1187. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x

Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., ve Romski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(1), 84–96. doi: 10.1007/s10803-008-0601-7

Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F. ve Nelson, P. B. (2012). Rating parent–child interactions: Joint engagement, communication dynamics, and shared topics in autism, Down syndrome, and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(12), 2622–2635. doi: 10.1007/s10803-012-1520-1

Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F. ve Nelson, P. B. (2014). From interactions to conversations: The development of joint engagement during early childhood. *Child Development, 85*(3), 941-955. doi: 10.1111/cdev.12189

Adamson, L. B., Bakeman, R. ve Suma, K. (2016). *The joint engagement rating inventory (JERI)*. Technical report 25: Developmental Laboratory, Department of Psychology, Georgia State University.

Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K. ve Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child Development, 90*(1), e1-e18. doi: 10.1111/cdev.12973

Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K. ve Robins, D. L. (2017). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child Development, 90*(1). doi: 10.1111/cdev.12973

Adamson, L. B., Deckner, D. F. ve Bakeman, R. (2010). Early interests and joint engagement in typical development, autism, and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 665-676. doi: 10.1007/s10803-009-0914-1

Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B. ve Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*(4), 439-453. doi: 10.1016/S0193-3973(01)00089-2

Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V. (2022). *Örneklendirilmis Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakeman, R., ve Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, *55*(4), 1278. doi: 10.2307/1129997

Baker, A. E., Lane, A., Angley, M. T. ve Young, R. L. (2008). The relationship between sensory processing patterns and behavioural responsiveness in autistic disorder: A pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, *38*, 867-875. doi: 10.1007/s10803-007-0459-0

Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve Zihinsel Engelli Bebeklerde Anne-Bebek Etkileşiminin Karşılıklı Olarak İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, *2*(4), 47-58. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000051

Barbaro, J. ve Dissanayake, C. (2013). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the Social Attention and Communication Study. *Autism, 17*(1), 64-86. doi: 10.1177/1362361312442597

Barry, L. M. ve Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities,19*(1), 45-51. doi: 10.1177/10883576040190010601

Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants & Young Children, 23(4*), 247–261. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181f22072

Barton, E. E. ve Wolery M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities : A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(2), 109-125. doi:10.1177/0271121408318799

Baumwell, L., Tamis-LeMonda C. S. ve Bornstein, M. H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant Behavıor And Development. 20* (2), 247-258. doi: 10.1016/S0163-6383(97)90026-6

Beckwith, L. ve Rodning, C. (1996). Dyadic processes between mothers and preterm infants: Development at ages 2 to 5 years. *Infant Mental Health Journal,17*(4), 322-333. doi: 10.1002/(SICI)1097-0355(199624)17:4<322::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-O

Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat: Anne Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi.* İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Bentenuto, A., De Falco, S. ve Venuti, P. (2016). Mother-child play: A comparison of autism spectrum disorder, Down syndrome, and typical development. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1829. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01829

Bentenuto, A., Perzolli, S., de Falco, S. ve Venuti, P. (2023). Play in Children With Autism Spectrum Disorder: Development and Characteristics. In *Handbook of Research on Play Specialism Strategies to Prevent Pediatric Hospitalization Trauma* (pp. 240-267). IGI Global.

Beurkens, N. M., Hobson, J. A. ve Hobson, R. P. (2013). Autism severity and qualities of parent–child relations. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*, 168-178. doi: 10.1007/s10803-012-1562-4

Blanc, R., Adrien, J. L., Roux, S. ve Barthélémy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, *9*(3), 229-245. doi: 10.1177/1362361305053253

Bono, M. A., Daley, T. ve Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*(5), 495-505. doi: 10.1007/s10803-004-2545-x

Bopp, K. D., ve Mirenda, P. (2011). Prelinguistic predictors of language development in children with autism spectrum disorders over four–five years. *Journal of Child language*, *38*(3), 485-503. doi: 10.1017/S0305000910000140

Boudreau, E. ve D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental Phys Disabil. 22*, 415–431. doi: 10.1007/s10882-010-9201-5

Boutot, E.A. ve DiGangi, S.A. (2014). Teaching a toddler with autism using play-based ABA and parents as co-therapist. Presented at the International Congress on Early Childhood Intervention, Antalya, Turkey.

Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: A systematic review and meta-regression analysis. *Autism Research, 9*(10), 1021–1035. doi: 10.1002/aur.1624

Bottema-Beutel, K., Yoder, P. J., Hochman, J. M. ve Watson, L. R. (2014). The role of supported joint engagement and parent utterances in language and social communication development in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*, 2162-2174. doi: 10.1007/s10803-014-2092-z

Bottema-Beutel, K., Kim, S. Y., Crowley, S. ve Yoder, P. J. (2021). Developmental associations between joint engagement and autistic children's vocabulary: A cross-lagged panel analysis. *Autism*, *25*(2), 566-575. doi: 10.1177/1362361320968641

Braddock, B. ve Brady, N. C. (2016). Prelinguistic communication and joint attention. *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*, 33-49. DOI: 10.1007/978-981-10-0713-2_3

Brian, J. A., Doyle-Thomas, K., Baribeau, D. ve Anagnostou, E. (2016). Novel mechanisms and treatment approaches in autism spectrum disorder. *Discovery medicine*, *22*(119), 47-54.

Bruinsma, Y. E., Koegel, R. ve Koegel, L. K. (2004). The effect of early intervention on the social and emotional development of young children (0-5) with autism. *Encyclopedia on Early Childhood Development (online). Montreal, Quebec: Centre of excellence for early Childhood Development*, 1-6.

Campbell, D., Ray-Subramanian, C., Schultz-Krohn, W., Powers, K. M., Watling, R., Correll, C. U.,. . . El-Fishawy, P. (2013). Test of early language development (TELD). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. 3083–3086. doi: 10.1007/978-1-4419-1698-3_37

Carpenter, M. ve Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism.

Carpenter, M., Nagell, K. ve Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63.

Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. ve Stieben J. (2011). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism, 26,* 1-22. doi: 10.1177/1362361311422052

Charman, T. (1997). The relationship between joint attention and pretend play in autism. *Development and Psychopathology, 9,* 1–16. doi: 10.1017/s095457949700103x

Charman, T. (2003). Screening and surveillance for autism spectrum disorder in research and practice. *Early Child Development and Care*, *173*(4), 363-374. doi: 10.1080/0300443032000079050

Charman, T. ve Baron Cohen, S. (1997). Brief report: Prompted pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(3),325-332. doi: 10.1023/a:1025806616149

Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., ve Drew, A. (1998). An experimental investigation of socialcognitive abilities in infants with autism: Clinical implications. *Infant Mental Health Journal, 19*(2), 260–275. doi: 10.1002/(SICI)1097-0355(199822)19:2%3C260::AID-IMHJ12%3E3.0.CO;2-W

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A. ve Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders, 38*(3), 265–285. doi:10.1080/136820310000104830.

Condouris, K., Meyer, E. ve Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology,12,* 349–358. doi: 10.1044/1058-0360(2003/080)

Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ve Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental psychology*, *40*(2), 271. doi: 10.1037/0012-1649.40.2.271

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... ve Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, *125*(1), e17-e23. doi: 10.1542/peds.2009-0958

Diken, İ. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care, 179* (4), 425-436. doi: 10.1080/03004430701200478

Diken, İ. H. (2012). Türk Annelerinin ve Özel Gereksinimli Çocuklarının Etkileşimsel Davranışlarının Araştırılması: Erken Müdahaleye Yönelik Öneriler. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 297-309.

Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö. ve Gilliam, J. E. (2012). Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması, Eğitim ve Bilim, 37(166), 318-327.

Doğan, M. (2016). Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Sağlıklı Çocuk Sahibi Ebeveynlerin Dinî Başa Çıkma, Umut ve Sabır Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 5*(8). doi: 10.15869/itobiad.283094

Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O. V. ve Porges, S. W. (2003). Mother–child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and psychopathology*, *15*(2), 277-295. doi: 10.1017/s0954579403000154

Dykstra, J. R., Boyd, B.A., Watson, L. R. Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2012). The impact of the advancing social-communication and play (ASAP) intervention on preschoolers with autism spectrum disorder. *Autism, 16*(1), 27-44. doi: 10.1177/1362361311408933

El-Ghoroury, N. H. ve Romanczyk, R. G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*(3),249-258. DOI: 10.1023/a:1023036223397

Erdem, R. (2011). *Down Sendromlu ve Engelli Olmayan Çocukların Zihin Kuramı Becerileri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Türkiye.

Fanning, P. A., Sparaci, L., Dissanayake, C., Hocking, D. R. ve Vivanti, G. (2021). Functional play in young children with autism and Williams syndrome: A cross-syndrome comparison. *Child Neuropsychology*, *27*(1), 125-149. doi: 10.1080/09297049.2020.1804846

Fazlıoğlu, Y. ve Eşme Yurdakul, M. (2005). *Otizm, Otizmde Görsel İletişim Tekniklerinin Kullanımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Feldman, R. (2007). Parent–infant synchrony: Biological foundations and developmental outcomes. Current directions in psychological science, 16(6), 340-345. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00532.x

Feldman, R. ve Greenbaum, C. W. (1997). Affect regulation and synchrony in mother-infant play as precursors to the development of symbolic competence. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *18*(1), 4-23. doi: 10.1002/(SICI)1097-0355(199721)18:1<4::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-R

Fewell, R.R. ve Deutscher, B. (2002). Contributions of receptive vocabulary and maternal style: Variables to later verbal ability and reading in low-birthweight children. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(4), 181-190. doi: 10.1177/027112140202200401

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Ltd.

Flippin, M. (2010). *Correlates of parent responsiveness in the interactions of fathers and mothers with their children with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).

Flippin, M., ve Watson, L. R. (2011). Relationships between the responsiveness of fathers and mothers and the object play skills of children with autism spectrum disorders. *Journal of Early Intervention*, *33*(3), 220–234. doi: 10.1177/1053815111427445

Franchini, M., Hamodat, T., Armstrong, V. L., Sacrey, L. A. R., Brian, J., Bryson, S. E., …, ve Smith, I. M. (2019). Infants at risk for autism spectrum disorder: Frequency, quality, and variety of joint attention behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(5), 907–920. doi: 10.1007/s10802-018-0471-1

Freeman, S. F., Gulsrud, A. ve Kasari, C. (2015). Brief report: Linking early joint attention and play abilities to later reports of friendships for children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*, 2259-2266. doi: 10.1007/s10803-015-2369-x

Freeman, S. ve Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism characteristics of play. *Autism, 17*(2). 147–161. doi: 10.1177/1362361312469269

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1995). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gangi, D. N., Ibañez, L. V. ve Messinger, D. S. (2014). Joint attention initiation with and without positive affect: Risk group differences and associations with ASD symptoms. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*, 1414-1424. doi: 10.1007/s10803-013-2002-9

Gilliam, J. (2006). GARS-2: Gilliam Autism Rating Scale–SecondEdition. Austin, TX: PRO-ED. doi: 10.1177/073428290831711

Ginn, N. C., Clionsky, L. N., Eyberg, S. M., Warner-Metzger, C. ve Abner, J. P. (2017). Child-directed interaction training for young children with autism spectrum disorders: Parent and child outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *46*(1), 101-109. doi: 10.1080/15374416.2015.1015135

Gulsrud, A. C., Hellemann, G. S., Freeman, S. F. ve Kasari, C. (2014). Two to ten years: Developmental trajectories of joint attention in children with ASD who received targeted social communication interventions. *Autism Research*, *7*(2), 207-215. doi: 10.1002/aur.1360

Gulsrud, A. C., Hellemann, G., Shire, S. ve Kasari, C. (2016). Isolating active ingredients in a parent-mediated social communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(5), 606-613. doi: 10.1111/jcpp.12481

Gunning, C., Holloway, J., Fee, B., Breathnach, Ó., Bergin, C. M., Greene, I. ve Ní Bheoláin, R. (2019). A systematic review of generalization and maintenance outcomes of social skills intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *6*, 172-199. doi: 10.1007/s40489-019-00162-1

Guralnick, M. J. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp.3–22). Baltimore: Brookes.

Gutstein, S., Burgess, A. ve Montfort, K. (2007). Evaluation of the relationship development intervention program. *Autism, 11*(5). 397–411. doi: 10.1177/1362361307079603

Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Adaptation of the test of early language development-(TELD-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(2), 151-176. doi: 10.20489/intjecse.62795

Haebig, E., McDuffie, A. ve Weismer, S. E. (2014). The contribution of two categories of parent verbal responsiveness to later language for toddlers and preschoolers on the autism spectrum. Am J Speech Lang Pathol. 22(1): 57-70. doi: 10.1044/1058-0360(2012/11-0004)

Hancock, T. B. ve Kaiser A.P. (1996). Siblings' use of Milieu teaching at home. *Topics In Early Childhood Special Education,16* (2), 168-190. doi: 10.1177/027112149601600204

Hancock, T.B. ve Kaiser, A.P. (2006). Enhanced Milieu Teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.) Treatment of Language Disorders in Children (pp.203-236). Baltimore: Paul Brookes

Hayes, S. A. ve Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*, 629-642. doi: 10.1007/s10803-012-1604-y

Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ... ve Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. Psychological science, 26(7), 1071-1083. doi: 10.1177/0956797615581493

Houghton, K., Schuchard, J., Lewis, C. ve Thompson, C. K. (2013). Promoting Child-initiated social-communication in children with autism: Son-rise program intervention effects. *Journal of Communication Disorders*, *46*,495–506. doi: 10.1016/j.jcomdis.2013.09.004

Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2020). *Teaching social communication to children with autism and other developmental delays (2-book set): The project ImPACT guide to coaching parents and the project ImPACT manual for parents*. Guilford Publications.

Ingersoll, B. ve Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*, 2943-2952. doi: 10.1007/s10803-013-1840-9

Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, *7*(4), 379-390. doi: 10.1177/1362361303007004004

Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of autism and developmental disorders*, *23*, 281-307. doi: 10.1007/BF01046221

Jarrold, C., Boucher, J. ve Smith, P. K. (1994). Executive function deficits and the pretend play of children with autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(8), 1473-1482. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01288.x

Jones, E. A., ve Carr, E. G. (2004). Joint attention in children with autism: Theory and intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 13-26. doi: 10.1177/10883576040190010301

Libby, S., Powell, S., Messer, D. ve Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *27*(4), 365-383. doi: 10.1023/A:1025801304279

Joseph, R. M. ve Tager-Flusberg, H. (1997). An investigation of attention and affect in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27* (4), 385-396. doi: 10.1023/a:1025853321118

Kaale, A., Smith L., Nordahl-Hansen, A., Fagerland, M.W. ve Kasari, C. (2018). Early interaction in autism spectrum disorder: Mothers' and children's behaviors during joint engagement. *Child Care Health and Development, 44*(2), 312-318. doi:10.1111/cch.12532

Karaaslan, Ö., Diken, İ. H. ve Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1). 18 –27. doi: 10.1177/0271121411429749

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kasari, C., Freeman, S. ve Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(6). 611–620. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T. ve Hellemann, G. (2012). Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(5), 487-495. doi: 10.1016/j.jaac.2012.02.019

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. ve Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*, 1045-1056. doi: 10.1007/s10803-010-0955-5

Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. ve Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(1): 125–137. doi: 10.1037/0022-006X.76.1.125

Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P. ve Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of autism and developmental disorders*, *20*(1), 87-100. doi: 10.1007/BF02206859

Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G. ve Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of consulting and clinical psychology*, *83*(3), 554. doi: 10.1037/a0039080

Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., ... ve King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: A randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(2), 171-179. doi: 10.1111/jcpp.12460

Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C. ve Halle, J. W. (2016). Introduction to prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*, 3-7. Springer Link.

Kellerman, A. M., Schwichtenberg, A. J., Abu-Zhaya, R., Miller, M., Young, G. S. ve Ozonoff, S. (2020). Dyadic synchrony and responsiveness in the first year: Associations with autism risk. *Autism Research, 13*(12), 2190-2201. doi: 10.1002/aur.2373

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, S., Bundy, A. ve Speyer, R. (2020). A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *7*(1), 91-118. doi: 10.1007/s40489-019-00181-y

Keyvan, Y. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda niyeti anlama ve iletişim işlevleri, iletişim davranışları ve ortak katılım arasındaki ilişkiler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara*.

Kim, J. M., ve Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, *24*(1), 31-38. doi: 10.1177/02711214040240010301

Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C. ve Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental psychology*, *47*(5), 1207. doi: 10.1037/a0024808

Küçüker, S., Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken Eğitim Programına Katılan Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar ve Anne-Babalarının Etkileşim Davranışlarındaki Değişimin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 61-71. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000054

Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., Eklund K. ve Lyytinen P. (1999). Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention-directing strategies. *Infant Behavior & Development, 22 (4)*, 541–556. doi: 10.1016/S0163-6383(00)00022-9

Landry, S. H., Smith, K. E. ve Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology, 42*(4), 627–642. doi: 10.1037/0012-1649.42.4.627

Libby, S., Powell, S., Messer, D. ve Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(6), 487-497. doi: 10.1023/a:1026095910558

Mahoney, G., Finger, I. ve Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency, 90*, 296-302.

Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D. ve Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *18*(1), 5–17. doi: 10.1177/027112149801800104

Mahoney, G. ve Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education 23*(2), 77-89. doi: 10.1177/02711214030230020301

Mahoney, G. ve Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2),77-85. doi: 10.1097/00004703-200504000-00002

Maljaars, Noens, Jansen, Scholte ve Van Berckelaer-Onnes, (2011). Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with autism. J Commun Disord. 44(6):601-14. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.07.004.

Maviş, İ. (2005). Çocukta Dil Edinim Kuramları. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve Kavram Gelişimi.* (ss. 31- 60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

McConachie, H. ve Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of evaluation in clinical practice, 13*(1), 120-129. doi: 10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x

McCune, L. (1995). A normative study of representational play at transition to language. *Developmental Psychology, 31*(2), 198-206. doi: 10.1037/0012-1649.31.2.198

McDuffie, A. ve Yoder, P. (2010). Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53,* 1026-1039. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0023)

McDuffie, A., Yoder, P. ve Stone, W. (2005). Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*(5,) 1080–1097. doi:10.1044/1092-4388(2005/075

Moerman, F., Warreyn, P., Demurie, E., Boterberg, S., Vermeirsch, J., Baby Study Team Chloè Bontinck Eva Bruyneel Marjolein Muès Liedewij Verhaeghe ve Roeyers, H. (2021). Play in Relation to Autism Traits in Young Children at Elevated Likelihood for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-18. doi: 10.1007/s10803-021-05326-9

Morrier, M. J. ve Ziegler, S. M. (2018). I wanna play too: Factors related to changes in social behavior for children with and without autism spectrum disorder after implementation of a structured outdoor play curriculum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48,* 2530-2541. doi: 10.1007/s10803-018-3523-z

Moore, C., ve Dunham, P. J. (Eds). (1995). Joint attention: Its origins and role in development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Mundy, P.S. (2016) Autism and Joint Attention : Development, Neuroscience and Clinical Fundamentals. The Guilford Press, NY.

Mundy, P., ve Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. Infant Behavior and Development, 21(3), 469–482. doi:10.1016/s0163-6383(98)90020-0

Mundy, P., Kasari, C., ve Sigman, M. (1992). Nonverbal communication, affective sharing, and intersubjectivity. *Infant behavior and development*, *15*(3), 377-381. doi: 10.1016/0163-6383(92)80006-G

Mundy, P. ve Sigman, M. (2015). Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology: Volume one: Theory and method*, 293-332. doi: 10.1002/9780470939383.ch9

Mundy, P., Sigman, M ve Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*(1), 115–128. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0023)

Murza, K. A., Schwartz, J. B., Hahs-Vaughn, D. L., ve Nye, C. (2016). Joint attention interventions for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *51*(3), 236–251. doi: 10.1111/1460-6984.12212

National Autism Center (NAC). (2009). *The National Standards Project—Addressing The Need For Evidence based Practice Guidelines For Autism Spectrum Disorders.* Erişim adresi: https://mn.gov/mnddc/asd-employment/pdf/09-NSR-NAC.pdf

National Autism Center (2009). *Findings and conclusions: National standarts project, phase 1*. Randolph, MA: Author.

Nuske, H.J. ve Bavin, E.L. (2011). Narrative comprehension in 4-7 year old children with autism: testing the Weak Central Coherence. *International Journal of Language and Communication Disorder, 46*(1), 108-119. doi: 10.3109/13682822.2010.484847

Ogura, T. (1991). A longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language,18,* 273-294. doi: 10.1017/s0305000900011065

Oğuz, H. ve Sönmez N. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ailelerde Anne-Çocuk ve Baba-Çocuk Etkileşiminin İncelenmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(1), 55-77. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.300013

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz-öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara*.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Acarlar, F., ve Alak G. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit türlerinin oyun karmaşıklığı ve sözcük dağarcığı ile ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(4), 747-775.

Özdemir, A.F. ve Navruz, G. (2016). Bootstrap-t ve yüzdelik bootstrap yöntemlerinde tekrar sayısı, budama yüzdesi ve dağılımın sonuçlara etkisi. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *5*(2), 74-85. doi.org710.171007nevbiltek.284732

Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS. Allen & Unvin.

Parr, J. R., Gray, L., Wigham, S., McConachie, H. ve Le Couteur, A. (2015). Measuring the relationship between the parental Broader Autism Phenotype, parent–child interaction, and children's progress following parent mediated intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *20*, 24-30. doi: 10.1016/j.rasd.2015.07.006

Patterson, S. Y., Elder, L., Gulsrud, A. ve Kasari, C. (2014). The association between parental interaction style and children's joint engagement in families with toddlers with autism. *Autism*, *18*(5), 511-518. doi: 10.1177/1362361313483595

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.

Perzolli, S., Bentenuto, A., Bertamini, G. ve Venuti, P. (2023). Play with Me: How Fathers and Mothers Play with Their Preschoolers with Autism. *Brain Sciences*, *13*(1), 120. doi: 10.3390/brainsci13010120

Peterson, P., Carta J. J. ve Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced Milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, *27*(2), 94-109. doi: 10.1177/105381510502700205

Pickles, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., ... ve Green, J. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*, *388*(10059), 2501-2509. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31229-6

Pierucci, J. M. (2016). Mothers' scaffolding techniques used during play in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *28*, 217-235. doi: 10.1007/s10882-015-9459-8

Pisula, E. (2008). Interactions of fathers and their children with autism1. *Polish Psychological Bulletin*, (1). *Polish Psychological Bulletin* 39 (1):35-41 doi: 10.2478/v10059-008-0005-8

Prizant,B. M., Wetherby, A. M, Rubin, E. ve Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model, A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants and Young Children*,*16*(4), 296–316. doi: 10.1097/00001163-200310000-00004

Raulston, T. J., Bhana, N., McIntyre, L. L. ve Ousley, C. (2020). Brief report: Collateral joint engagement during a playdate intervention for children with and at risk for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(1), 357–363. doi: 10.1007/s10803-020-04544-x

Roberts, J. A., Rice, M. L. ve Tager–Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied psycholinguistics*, *25*(3), 429-448. doi: 10.1017.S0142716404001201

Roemer, E. J., Kushner, E. H. ve Iverson, J. M. (2022). Joint engagement, parent labels, and language development: Examining everyday interactions in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *52*(5), 1984-2003. doi: 10.1007/s10803-021-05099-1

Ruble, L., McDuffie, A., King, A. S. ve Lorenz D. (2008). Caregiver responsiveness and social interaction behaviors of young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(3), 158-170. doi: 10.1177/0271121408323009

Rutherford, M. D. ve Rogers, S. J. (2003). Cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(3), 289-302. doi: 10.1023/a:1024406601334

Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S. ve Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism Developmental Disorder, 37,* 1024–1039. doi: 10.1007/s10803-006-0240-9

Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de Erken Çocukluk Özel Eğitiminin Gelişimi ve Erken Çocukluk Özel Eğitim Uygulamaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi, 7 (2),* 71-83. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000098

Schwichtenberg, A. J., Kellerman, A. M., Young, G. S., Miller, M. ve Ozonoff, S. (2019). Mothers of children with autism spectrum disorders: Play behaviors with infant siblings and social responsiveness. *Autism*, *23*(4), 821-833. doi: 10.1177/1362361318782220

Shire, S. Y., Gulsrud, A. ve Kasari, C. (2016). Increasing responsive parent–child interactions and joint engagement: Comparing the influence of parent-mediated intervention and parent psychoeducation. *Journal of autism and developmental disorders*, *46*, 1737-1747. doi: 10.1007/s10803-016-2702-z

Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T. ve Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of child psychology and psychiatry*, *27*(5), 647-656. doi: 10.1111/j.1469-7610.1986.tb00189.x

Sigman, M. ve Ungerer, J. A. (1984). Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded, and normal children. *Developmental Psychology 20*(2), 293-302. doi: 10.1037/0012-1649.20.2.293

Sigman, M. ve Ruskin E (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64(1),* 1–114. doi: 10.1111/1540-5834.00002

Siller, M., ve Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32,* 77–89. doi: 10.1023/a:1014884404276

Siller, M. ve Sigman, M. (2008). Modeling longitudinal change in the language abilities of children with autism: parent behaviors and child characteristics as predictors of change. *Developmental psychology*, *44*(6), 1691. doi: 10.1037/a0013771

Siller, M., Hutman, T. ve Sigman, M. (2013). A parent-mediated intervention to increase responsive parental behaviors and child communication in children with ASD: A randomized clinical trial. *Journal of Autism Developmental Disorder, 43*,540–555. doi: 10.1007/s10803-012-1584-y

Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G. ve Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities. *Research in autism spectrum disorders*, *8*(5), 589-596. doi: 10.1016/j.rasd.2014.02.002

Smith, C. B., Adamson, L. B., ve Bakeman, R. (1988). Interactional predictors of early language. *First Language*, *8*(23), 143-156. doi: 10.1177/014272378800802304

Smith, V., Mirenda, P., ve Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(1), 149–160. doi: 10.1044/1092-4388(2007/013

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. ve Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism, The PLAY Project Home Consultation program. *Autism,11*(3), 205–224. doi: 10.1177/1362361307076842

Suma, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Robins, D. L., ve Abrams, D. N. (2016). After early autism diagnosis: Changes in intervention and parent–child interaction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(8), 2720–2733. doi: 10.1007/s10803-016-2808-3

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stagnitti, K. (2009). Children and pretend play. Play as therapy: Assesment and intervention. (1. Baskı, s. 59-69) içinde. Jessica Kingsley Publishers.

Steiner, A. M., Gengoux, G. W., Smith, A. ve Chawarska, K. (2018). Parent–child interaction synchrony for infants at-risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and developmental Disorders*, *48*, 3562-3572. doi.org/10.1007/s10803-018-3624-8

Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L. ve Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *27*, 677-696. doi: 10.1023/a:1025854816091

Striano, T. ve Bertin, E. (2005). Coordinated affect with mothers and strangers: A longitudinal analysis of joint engagement between 5 and 9 months of age. *Cognition & Emotion, 19*(5), 781-790. doi: 10.1080/02699930541000002

Strid, K. (2007). *Memory, attention and interaction in early development: Exploring individual differences among typical children and children with autism (*Unpublished master's thesis*).* Göteborg University, Sweden.

Şengül, Y. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların nesneli oyun ve taklit becerilerinin alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcığı ile ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Liasns Tezi.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2012). Using Multivariate Statistics. 6th ed. Pearson Education,Inc, New York, NY, U.S.A.

Tager-Flusberg, H. (2016). Risk factors associated with language in autism spectrum disorder: Clues to underlying mechanisms. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 59*(1), 143-154. doi: 10.1044/2015_JSLHR-L-15-0146

Tager-Flusberg, H., Paul, R. ve Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior (pp. 335–364). John Wiley & Sons, Inc.

Tamis-LeMonda, C. S. (1996). Maternal sensitivity: Individual, contextual and cultural factors in recent conceptualizations. Early Development and Parenting: An International Journal of Research and Practice, 5(4), 167-171. doi: 10.1002/(SICI)1099-0917(199612)5:4<167::AID-EDP130>3.0.CO;2-N

Tamis-LeMonda, C. S., ve Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental psychology, 30*(2), 283. doi: 10.1037/0012-1649.30.2.283

Temel, G. O., Erdoğan, S. ve Ankaralı, H. (2012). Sınıflama modelinin performansını değerlendirmede yeniden örnekleme yöntemlerinin kullanımı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 5*(3), 1-8.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. C. Moore ve P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello, M. ve Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development, 57,*1454–1463. doi: 10.2307/1130423

Toth, K., Munson, J., N. Meltzoff, A. ve Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of autism and developmental disorders, 36*, 993-1005. doi: 10.1007/s10803-006-0137-7

Töret, G., Özdemir, S. ve Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(01), 1-28. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000217

Turan, F. (2012*).* Normal ve Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarının Dil Edinimine İlişkin Görüşleri ile Çocuklarıyla Etkileşim Biçimlerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim. Cilt 37, Sayı 166.* 289-302.

Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism*, *7*(4), 415-423.

Vyshedskiy, A. ve Khokhlovich, E. (2023). Joint Engagement is Associated with Greater Development of Language and Sensory Awareness in Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 1-15. doi: 10.1007/s10882-022-09887-0

Vousden, B., Wilkes-Gillan, S., Cordier, R. ve Froude, E. (2019). The play skills of children with high-functioning autism spectrum disorder in peer-to-peer interactions with their classmates: A multiple case study design. *Australian occupational therapy journal*, *66*(2), 183-192. doi: 10.1111/1440-1630.12530

Venker, C.E., McDuffie, A., Weismer, S.E. ve Abbeduto, L. (2012). Increasing verbal responsiveness in parents of children with autism:a pilot study. *Autism, 16*(6).568-585. doi: 10.1177/1362361311413396

Walton, K. M. ve Ingersoll, B. R. (2015). The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother–child play interactions. *Autism*, *19*(4), 421-432. doi: 10.1177/1362361314523144

Watson, L. R. (1998). Following the child's lead: mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, *28*(1). doi: 10.1023/A:1026063003289

Watson, L. R., Baranek, G. T., Roberts, J. E., David, F. J. ve Perryman, T. Y. (2010). Behavioral and physiological responses to child-directed speech as predictors of communication outcomes in children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 1052–1064. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0096)

Watson, L.R. ve Flippin, M. (2008). Language outcomes for young children with autism spectrum disorders. *The ASHA Leader, 13*(7), May 27. doi: 10.1044/leader.FTR1.13072008.8

Watts, T., Stagnitti, K. ve Brown, T. (2014). Relationship between play and sensory processing: A systematic review. *The American Journal of Occupational Therapy*, *68*(2), e37-e46. doi: 10.5014/ajot.2014.009787

Wellman, H. M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. *Understanding other minds: Perspectives from autism*, 10-39.

Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L. ve Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders, 37,* 960-975. doi: 10.1007/s10803-006-0237-4

Whalen, C., Schreibman, L. ve Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 36,* 655-664. doi: 10.1007/s10803-006-0108-z

Wieder, S. ve Greenspan, S. I. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism, 7*(4), 425-435. doi: 10.1177/1362361303007004008

Williams, E., Reddy, V. ve Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 31,* 67-77. doi: 10.1023/a:1005665714197

Wolfberg, P. J. ve Schuler, A. L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 23(3),* 467–489. doi: 10.1007/BF01046051

Wong, C., ve Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders, 42,* 2152-2161. doi: 10.1007/s10803-012-1467-2

Wong, C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. *Autism, 17*(3), 340-357. doi: 10.1177/1362361312474723

Yawkey, T. D. ve Silvern, S. B. (1977). Play and Playing Processes of the Young Child in Early Education Programs: A Piagetian Analysis.

Zaman, T. ve Alakuş, K. (2019). Comparison of parametric and non-parametric estimation methods in linear regression model. *Alphanumeric Journal, 7*(1), 13-24. doi: 10.17093/alphanumeric.346469

Zlomke, K. R., Bauman, S., ve Edwards, G. S. (2019). An exploratory study of the utility of the dyadic parent-child interaction coding system for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 31,* 501-518. doi: 10.1007/s10882-018-9648-3

EKLER

EK 1. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğun :

Adı Soyadı :..... Doğum Tarihi: .....

Tanısı : .....

Devam Ettiği Özel Eğitim Kurumu:.....

Kurumda aldığı eğitimler ve bu eğitimlerin haftalık ders saati sayısı :

.....

Özel eğitime başlama yaşı : .....

Devam ettiği okul / kreşin adı: .....

Okulda bulunma süresi:.....

Okul öncesi eğitime başlama yaşı: .....

Son 6 aydır aldığı eğitimler ve haftalık ders saati sayısı: .....

.....

Varsa aldığı ek hizmetler: .....

.....

Kardeş Sayısı/ Yaşları / Cinsiyetleri : .....

Annenin:	**Babanın:**
Adı Soyadı:.....	
Doğum Tarihi:	Doğum Tarihi:.....
Eğitimi:	Eğitimi: .....
Mesleği:	Mesleği: .....

Ailenin Gelir Düzeyi: .....

Uygulamaya ilişkin notlar :

EK 2. Katılımcı Onay Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Tarih:

Hüsna Sema Büyükkarakaya tarafından yapılması planlanan "Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklar ve Annelerinin Dil Özellikleri ve Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasının konusu, amacı ve gerçekleştirilecek uygulamalar hakkında araştırmacıdan sözlü ve imzalı yazılı bilgiyi aldım.

Araştırma Bilgilendirme Formu'nda ifade edildiği şekilde; isim ve kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde araştırma raporunda açıkça kullanılmayacağı, video ve ses kayıtlarının araştırmacılar dışında kimse tarafından görülmeyeceği ve dinlenmeyeceği koşulları ile, söz konusu çalışmaya velisi olduğum ..... ile katılmayı kabul ediyorum.

Bu çalışma kapsamında yapılacak uygulamaları; çalışmanın kendim ve çocuğum için herhangi bir psikolojik ve/veya fiziksel risk taşımadığını, gizlilik ve gönüllülüğün esas olduğunu bilmekteyim.

Katılımcı Adı Soyadı :

İmza

EK 3. Katılımcı Bilgilendirme Formu

KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Veli,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora programına devam etmekteyim. "Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklar ve Annelerinin Dil Özellikleri ve Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmamın temel amacı; farklı dil gelişim düzeylerindeki otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuğu olan annelerin, oyun davranışlarının ve dil özelliklerinin belirlenmesidir. Yapılması planlanan bu çalışmanın sonuçlarının otizmde kültüre özgü müdahale stratejilerinin belirlenmesi açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında, çalışma için gönüllü olan anneden çocuğuyla birlikte oyun sırasında 20 dakikalık bir görüntü kaydı alınması gerekmektedir. Sözel iletişim aşamasındaki çocuklardan ise, dil gelişim düzeyini belirlemek amacıyla oyun ve sohbet bağlamında 10 dakikalık dil örneği alınacaktır. Dil örneği analizinin gerçekleşmesi için araştırmacı-çocuk iletişiminin ses kaydı alınması gerekmektedir. Araştırmanın bir başka veri kaynağını ise Gilliam Otistik Bozukluk Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ 2-TV) oluşturmaktadır. Bu ölçekteki değerlendirmelerin anneler tarafından yapılması gerekmektedir.

Çalışma kapsamında alınan video ve ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacak olup, bu kayıtlar tamamıyla gizli tutulacaktır. Söz konusu kayıtların araştırmacılar dışında herhangi biri tarafından görülmesi ve duyulması mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimler kesinlikle yer almayacak, kişisel bilgiler hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımda gizlilik ve gönüllülük esas olup, yukarıda belirtilen uygulamalar katılımcılar için hiç bir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermemektedir. Katılımcının araştırmadan çekilme hakkı saklıdır.

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Psk. Hüsna Sema BÜYÜKKARAKAYA
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi

EK 4. Nesneli Oyun Formu

NESNELİ OYUN FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı:
Değerlendiren: **Tarih:**

Gelişimsel Oyun Düzeyi		Gelişimsel Oyun Düzeyi Ölçütü	Oyun Davranışı
Ayırt Edici Olmayan Eylemler	1	Nesnelere dair ayırt edici özelliklere dikkat etmeden gelişigüzel bir şekilde bütün nesnelere aynı şekilde davranır; örneğin nesneleri ağzına alır.	
Ayırt Edici Eylemler	2	Nesnelerin belli özelliklerini ayırt eder, nesnelerin basit fiziksel özelliklerine uygun davranır; örneğin yuvarlak cisimleri, halkaları yuvarlar, yumuşak peluş oyuncakları, kucaklar, sıkar.	
Bileşimleri Parçalarına Ayırma	3	Nesnelerin parçalarını birbirinden ayırır.	
Bileşimler Oluşturma	4	Nesneleri yapılış amacına uygun olacak şekilde bir araya getirir; örneğin yap boz parçalarını yap boz tahtasına takar, iç içe geçen kovaları yerleştirir.	
Genel Bileşimler	5	Nesneleri basit yollarla bir araya getirir; örneğin içeren içerik ilişkisine uygun olarak halka vb. parçaları kutuya koyar.	
Kendine Yönelik -Mış gibi yapma	6	Harekete –mış gibi niteliği verecek şekilde nesneleri kendisiyle ilişkilendirir; örneğin boş bir bardağı ağzına götürür.	
Geleneksel niteliklerine göre özel birleşimler oluşturma	7	Nesneleri fiziksel özelliklerine uygun olacak şekilde bir yapı içinde kullanır, örneğin boncukları ipe dizer (?) veya nesneleri basit özelliklerine göre bir yapı içinde kullanır; örneğin, fincanları fincan tabağının üstüne koyar.	
Başkalarına yönelik –mış gibi yapma	8	Basit eylemleri bir aracı rolü üstlenerek oyuncak bebek üzerinde yapar; örneğin bardakla bebeğe su içirir.	
Tek Şemalı Dizi	9	Basit eylemleri bir aracı rolü üstlenerek, farklı figürler üzerinde yapar; örneğin, oyuncak bebeğe, peluş ayıcığa, oyun partnerine bardakla su içirir.	
Yerine Koyma	10	Bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanır; örneğin bir kaseyi şapka yapar.	
Nesne Olmadan Yerine Koyma	11	Olmayan bir nesne varmış gibi yapar; örneğin tuz dökermiş gibi hayali bir tuzluğu sallar.	
Oyuncak Aracılı –Mış Gibi Yapma	12	Bebek figürlerini bir eylemi yaparmış gibi hareket ettirir; örneğin, bebeğin eline bir ayna tutturarak bebek aynaya bakıyormuş gibi yaptırır.	
Çok Şemalı Eylem Dizileri	13	Bir oyun figürüne farklı eylemleri yaptırır; örneğin, bebeğe kaşıkla mama verir, banyo yaptırır, yatağa yatırır.	
Tematik, Sosyadramatik Oyun	14		
OYUN KARMAŞIKLIK DÜZEYİ :			

EK 5. Ortak Katılımlı Derecelendirme Envanteri

ORTAK KATILIM DERECELENDİRME ENVANTERİ							
Çocuğun, Adı Soyadı :				Değerlendirme Tarihi : Değerlendirme Yapan Uzman :			
Derecelendirme Maddeleri	Derecelendirme Ölçütleri						
Çocuk Katılım Durumu Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7
Toplam Ortak Katılım							
Desteklenen Ortak Katılım							
Koordineli Ortak Katılım							
Sembol İçeren Ortak Katılım							
Çocuk Davranış Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7
İletişim Başlatma							
İletişim Ortağına Karşı Yanıtlayıcılık							
İfade Edici Dil Düzeyi ve Kullanımı							
Davranış Örüntülerinin Niteliği							
Çocuğun Afekti							
Bakımveren Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7
Destekleme							
Sembol Vurgulama							
Çocuğun İlgisini İzleme							
Bakımverenin Afekti							
Paylaşılan Tema Maddeleri	1	2	3	4	5	6	7
Paylaşılan Temanın Detaylandırılması							
Paylaşılan Temanın Sürdürülebilirliği							
Paylaşılan Temanın Kapsamı							
Akıcılık ve Bağlantılılık							
Rutinler ve Ritüeller							

EK 6. Ortak Katılım Değerlendirme Envanteri / Derecelendirme Maddeleri ve Derecelendirme Ölçütleri

Ortak Katılım Değerlendirme Envanteri

Derecelendirme Maddeleri ve Derecelendirme Ölçütleri

	Derecelendirme Ölçütleri		
	1 =	4=	7=
1.TOPLAM ORTAK KATILIM	ortak katılım durumu hiç gözlenmiyor	etkileşimin yaklaşık olarak yarısında ortak katılım gözlenir (birkaç kısa veya nispeten uzun süreli ortak katılım içeren etkileşim bölümü vardır)	neredeyse her zaman ortak katılım gösterir.

**Not: Envanterin diğer maddeleri paylaşım izni olmadığı için verilmemiştir.*

EK 7. Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri- OKDE Puanlama Anahtarı

Aşağıdaki puanlama anahtarı tamamen Adamson, Bakeman ve Suma'nın (2020) (The Joint Engagement Rating Inventory, Technical Report 25) Ortak Katılım Derecelendirme Envanteri teknik raporuna dayalı olarak hazırlanmış olup ancak araştırmacıların izni ile kullanımı mümkündür. Çalışmada ele alınan maddelere dair teknik raporun bildirdiği ölçütleri özetlemekte ve olan maddelere dair kodlamanın nasıl yapıldığına dair genel bilgi ve örnekler içermektedir. Maddeler 1 ile 7 puan arasında puanlanmakta olup, 1 en düşük, 7 en yüksek ve 4 orta puanı temsil etmektedir.

**Not: Puanlama anahtarının devamı paylaşım izni olmadığı için verilmemiştir.*

EK 8. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **01/08/2022**
Toplantı Sayısı : **15**
Karar Sayısı : **210**

210- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Hüsna Sema Büyükkarakaya**'nın "Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocukların ve Annelerinin Dil ve Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 28/07/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Hüsna Sema Büyükkarakaya**'nın "Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocukların ve Annelerinin Dil ve Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocukların ve Annelerinin Dil ve Oyun Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 03-May-2023
Gönderim Numarası	: 2082668937
Sayfa Sayısı	: 136
Sözcük Sayısı	: 34553
Karakter Sayısı	: 241539
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 23.03.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Hüsna Sema Büyükkarakaya

Tarih: 03.05.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hüsna Sema Büyükkarakaya

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Psikolog	Artı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	1999-2001
Psikolog/Eğitim Koordinatörü	Bilge Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2001-2019
Psikolog/Kurucu	İdea Çocuk & Aile Gelişim Destek ve Danışmanlık Merkezi	2019-…

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Psikoloji	Hacettepe Üniversitesi	1995-1999
Yüksek Lisans	Antropoloji	Hacettepe Üniversitesi	2001-2004
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2011-2022

Yayınlar:

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Sardohan-Yıldırım, E. (2012). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 11*(22), 191-208.