

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOK ENGELLİ GÖRMEYEN ÇOCUKLAR İÇİN SÖZ ÖNCESİ
İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Emine AYYILDIZ
(Doktora Tezi)**

İstanbul - 2012

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**ÇOK ENGELLİ GÖRMEYEN ÇOCUKLAR İÇİN SÖZ ÖNCESİ
İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Emine AYYILDIZ
(Doktora Tezi)**






**1. Danışman Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
2. Danışman Yard. Doç. Dr. Nur AKÇİN**

İstanbul - 2012

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2012**

ONAY

Emine AYYILDIZ tarafından hazırlanan “Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma, 14/06/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Adı Soyadı | İmza |
|----------------------|------------------------------|---|
| TEZ DANIŞMANI | Prof.Dr. Yıldız GÜVEN |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Prof.Dr. Ozana URAL |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Prof. Dr. Alev ÖNDER |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Prof.Dr. Ayla OKTAY |  |
| JÜRİ ÜYESİ | Doç.Dr. Rengin ZEMBAT |  |

ÖZGEÇMİŞ

- 1992 Çamlıca Kız Lisesi
- 1998 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olma
- 1998 Türkan Sabancı Görme Engelliler Okulu'nda rehber öğretmenlik
- 2004 İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olma
- 2005 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programına giriş
- 2006 Türkan Sabancı Görme Engelliler Okulu'nda müdür yardımcılığı
- 2011 Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı Metin Sabancı Özel Eğitim Okulu'nda müdürlük

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : -
- E-Posta : ayyildizemine@yahoo.com
- Web Sitesi : -
- Telefon : -

ÖNSÖZ

Bu çalışma ardıl açıklayıcı karma yöntem kullanılarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla, öncelikle bu çocuklarının annelerinin çocuklarının nasıl iletişim kurduklarına dair gözlemleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, anne gözlemlerinden elde edilen bulgularla, alanyazın bilgisinden de yararlanılarak Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği geliştirilmiştir.

Yaşamımın ve mesleğimın son on iki yılını adadığım, onlarla ilgili eğitim, çalışma ve araştırma yapmaktan büyük mutluluk ve haz duyduğum çok engelli görmeyen ve görme-ışitme engelli öğrencilerime ve ailelerine bir nebze de olsa destek olabilmek benim için büyük bir övünç kaynağıdır. Bu amaçla ve uzun zaman önce çıktığım yolda kaybolmamam için akademik ve manevi desteğini hep yanımda hissettiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Yıldız Güven'e müteşekkirim. Tez yazım sürecimin neredeyse hemen ortasında tanıştığım ve çalışmamın adeta yeniden şekillenmesinde tüm birikimi ve enerjisiyle katkıda bulunan sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Nur Akçin'e ise sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Her iki tez danışmanı hocamın yönlendirmeleri ve çalışmanın hem nitel, hem de nicel boyutundaki deneyimleri olmasaydı bu araştırmayı asla tamamlayamazdım.

Tezimle ilgili çalışmalarımın devamı müddetince her zaman yapıcı ve yararlı eleştirileriyle bu çalışmaya katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Ozana Ural ve Prof. Dr. Alev Önder'e de çok şey borçluyum. Her iki hocamın da araştırmanın her aşamasındaki katkılarının, bu çalışmayı daha da değerli kıldığına gönülden inanıyorum.

Çalışmamın hemen hemen başlangıcından, son şeklini alan dek geçen süreçte, araştırma hakkındaki ve ölçeğin geliştirilmesi aşamasındaki görüş ve önerileri ve özellikle istatistik analizler sırasındaki sonsuz yardım ve desteği için değerli arkadaşım ve meslektaşım Yard. Doç. Dr. İlknur Özalp Türetgen'e teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili arkadaşım, eşi Doç. Dr. İrfan Türetgen Hoca'mın da katkısıyla, güzel kızları Nehir'e ayıracağı zamandan feragat ederek inanılmaz destek oldu. Bu çalışmaya ayırdığı zaman ve verdiği içten emek için kendisine minnettarım.

Çalışmanın hem nitel, hem de nicel bölümünde, değerlendiriciler arası güvenilirlik değerlerine ulaşmam için, alan bilgisinin yanında samimi tavrıyla da kurtarıcım olan Uzm. Begüm Çapa'ya çok teşekkür ediyorum.

Özellikle nitel bölümdeki görüşmelerin herbirinin dökümünün ne zor ve zaman alan bir süreç olduğunu, tezinde görüşme yöntemini kullananlar çok iyi bilirler. İşte tam bu süreçte gereksinim duyduğum destek ve yardım canım kardeşim Halis Genç, yardımsever arkadaşım ve eniştemiz Ali Çiçek ve sevgili eşim Selçuk Ayyıldız'dan geldi. Benimle eş zamanlı olarak, yaptığım görüşmeleri hızla bilgisayar ortamında döktükleri ve bunu yaparken kendi çalışmalarımıışçasına özenli, düzenli ve sabırlı davrandıkları için üçüne de minnet borçluyum. Sevgili Ali'ye aynı zamanda gereksinim duyduğum zamanlarda verdiği her türlü teknolojik destek için de çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın nitel kısmıyla ilgili çalışmalara başlarken, görüşme süreci ve dökümlerle ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaşan, kendi yüksek lisans tezini de çok engelli görmeyen çocuklarla ilgili bir çalışma yaparak tamamlayan Uzm. Ayşenur Bahçivanoğlu Yazıcı'ya teşekkür ederim.

“Bu tez bitmeyecek”, “Şurasını yazamayacağım”, “Burasını yazmaya başlayamıyorum” şeklindeki tüm kaprislerimi saatlerce telefonda dinleyip, bana kendi deneyimlerinden yola çıkarak moral ve destek veren ve tezimi baştan sona okuyarak fikirlerini benimle paylaşan sevgili dostum Yard. Doç. Dr. Nuran Aydemir Çaylı'ya ve tezin analiz kısımları tamamlandığında, yoğunluğu arasında vakit ayırarak tüm analizleri tek tek inceleme nezaketi gösteren sayın hocam Yard. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a da teşekkürlerimi sunarım.

Her ne kadar son iki yıldır, gönlümü, enerjimi ve kariyerimi adadığım çok engelli görmeyen ve görme-işitme engelli bebek ve çocuklarla ilgili çalışmalardan uzak olsam da, bu özel çocuklar ve aileleri benim için her zaman ilham kaynağı oldu. Onlarla ilgili yaptığım ve bundan sonra yapacağım en ufak çalışma ve katkı, benim için büyük bir gurur kaynağıdır. Bu nedenle bu çalışmanın her iki bölümüne de katılan sevgili çocuklarım ve onların değerli annelerine minnet borçluyum. Çalışmaya katılan ve destek veren 0-24 ay arasındaki tüm sağlıklı gelişen bebekler ve anneleri ise, bu çalışmanın değerini daha da artırdılar. Onlara da gönülden teşekkür ediyorum.

Hayattaki en büyük zenginliğim, koşulsuz sevdiğim ve beni koşulsuz seven canım annem Zeynep Genç, canım babam Sabri Genç, huysuz ve tatlı kardeşlerim Müzeyyen'im, Halis'im, biliyorum benimle gurur duyuyorsunuz. Size olan sevgimi ve bağlılığımı hiçbir zaman sözcüklere sığdıramayacağım. İyi ki bu güzel ve temiz ailenin bir parçasıyım. Hakkınızı ödeyemem.

Son beş yıl içinde bu tezle ilgili çalışmalarından dolayı zaman zaman gerginleşen ve huysuzlaşan eşine çoğu zaman anlayışla yaklaşan, bu tezle ve yaptıklarımla ilgili hiçbir fikri olmamasına rağmen yapabileceği birşey olduğunda daima destekçim olan, çoğunlukla da lojistik işlerini yüklenen hayat arkadaşım Selçuk Ayyıldız'a teşekkür ediyorum. Kaderin garip bir cilvesiyle yüksek lisans tez savunmama oğlum Osman Eren'ime neredeyse 9 aylık hamileyken girmişken, ikinci oğlumun da dünyaya gelmesine yalnızca bir kaç hafta kaldı. Tez savunmalarımdaki bu berekete bir yandan şaşırırmaktaysam da, bu güzel tesadüf beni çok da mutlu ediyor. Oğullarım benim şanslarım oldu. Küçük oğlumla henüz tanışmadım ama Eren'im, hemen hemen 1 yaşından beri annesinin yoğun iş temposuyla, tez çalışmalarını hiç kıskanmadan ve çoğu zaman yaşından beklenmeyecek olgunlukla karşıladı ve beni inanılmayacak kadar destekledi. Tezimin önsözünde kendisine de teşekkür edeceğimi söylediğimde o her zamanki aydınlık ve dingin gülüşüyle bundan çok hoşlandığını hemen belli etti. Onu çok seviyor ve anlayışı ve sabrı için ona çok çok teşekkür ediyorum.

Son olarak bu tezin alana yarar getirmesini diliyor ve bugünleri gördüğüm için Allah'a şükrediyorum.

Emine AYYILDIZ

ÖZET

Bu araştırmada, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini annelerinin günlük gözlemlerine dayalı olarak derinlemesine inceleyerek, sonuçları bu çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmede kullanılacak bir ölçek geliştirmek üzere hem nitel, hem de nicel araştırma tekniklerini aynı araştırma deseninde kullanmaya dayalı ardıl açıklayıcı karma yöntemden yararlanılmıştır.

Araştırmada, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini incelemek için bir ölçek geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çok engelli görmeyen çocuk annelerinin, çocuklarının söz öncesi iletişim becerilerine dair gözlemleri nelerdir?

2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

Araştırmanın nitel aşamadaki örneklemi 34, nicel aşamadaki örneklemi ise 65 çok engelli görmeyen çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel kısmına, çok engelli görmeyen çocuklarla aralarındaki farkı incelemek amacıyla 0-24 ay arasındaki sağlıklı gelişim gösteren 34 bebek de katılmıştır. Görüşme soruları ve ölçek, çalışmaya katılan çocukların anneleri tarafından yanıtlanmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında, araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmış, nicel aşamada ise ÇEG-SÖİB Ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerine betimsel analiz yöntemi uygulanarak, sorulara verilen yanıtların frekans tabloları oluşturulmuştur. ÇEG-SÖİB Ölçeği'nden verileri ise SPSS 13.0 programı ile değerlendirilmiştir.

Ölçeğin madde ve faktör analizleri yapılmıştır. İçerik geçerliğinin sağlanması için soru maddelerinin hazırlanması sırasında alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği ise, örneklem grubunun normal dağılmaması nedeniyle parametrik olmayan testlerin uygulanmasıyla sağlanmıştır. Buna göre, çok engelli görmeyen çocukların, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ile, yine çok engelli görmeyen çocukların, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlarla yaşları, eğitim alma süreleri ve engel sayıları, sağlıklı gelişim gösteren çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlarla yaşları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile

değerlendirilmiştir. Çok engelli görmeyen çocukların eğitim alma süreleri ile engel sayılarının, ölçeğin bütününden ve alt boyutlarından alınan puanlara etkisine bakmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi de yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için ayrıca çok engelli görmeyen çocuklarla, sağlıklı gelişen bebeklerin oluşturduğu iki ayrı grubun ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar açısından farklılaşmasını incelemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ölçeğin ayırtedici geçerliği için, ölçekten en yüksek ve en düşük puanları alan %27'lik gruplar arasındaki ayrışma incelenmiştir. İç tutarlılık güvenirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış, değerlendiriciler arası güvenirlik için araştırmacı tarafından puanlanan uygulamaların bir kısmı yansız bir şekilde seçilerek, puanlaması için bir alan uzmanına verilmiştir.

Araştırmanın nitel aşaması sonucunda, çok engelli görmeyen çocukların yaşları ilerlemesine rağmen çoğunlukla kendine özgü söz öncesi iletişim davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Sonuçlar, bu çocukların özellikle sosyal etkileşim ve ortak dikkat becerilerinde önemli sınırlılıklar bulunduğunu vurgulamaktadır. Çalışmanın nicel aşamasında gerçekleştirilen madde analizi, geçerlik ve güvenirlik analizleri ise, geliştirilen ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin maddelerinin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

ABSTRACT

The purpose of this sequential exploratory mixed methods study was to first explore the preverbal communication behaviors of multi-impaired blind children based on their mothers' daily basis observations using semi-structured interviews. Then, at the second phase, both based on the findings of the interviews and the literature, it was targeted to develop an assessment tool to evaluate the multi-impaired blind childrens' pre-verbal communication skills.

The rationale for using both quantitative and qualitative data was that a reliable and valid scale for determining the preverbal communication skills of multi-impaired blind childrens' could best be developed not only benefited from the literature but also the from the interviews' findings that come from the mothers who know best their children.

The following questions were explored:

1. What are the observations of the multi-impaired blind childrens' mothers' interms of their childrens' pre-verbal communication skills behaviors?
2. Is The Preverbal Communication Skills Scale for The Multi-impaired Blind Children valid and reliable?

In the first phase of the study there were 34 participants and the second phase of the study was conducted with 65 participants who are visually impaired children with additional disabilities. In the second phase, there were also 34 babies who are normally developing, age between 0 to 24 months old. Both the interview's and the scale's questions are answered by the mothers of those children.

In the first phase of the study, the interview form which developed by the researcher was used for the collect the qualitative data. Then in the second phase, The Preverbal Communication Skills Scale for The Multi-impaired Blind Children was used. Via collecting the qualitative data with the scale, the validation and reliability of the scale was provided.

The data from the quantitative phase of the study analysed with descriptive analysis method. Then the analysis applied related to the qualitative data was made by SPSS 13.0.

The findings of the first phase of the study pointed out, despite the multi-impaired blind children's declining age, those children were communicating mostly with the preverbal behaviors like facial expressions, body movements, gestures, vocalizing, stereotypical behaviors and all those behaviors are mostly idiosyncratic. Those children were showed the limited social interaction and joint attention skill.

The results of the second phase of the study showed that the item analysis and the validity and reliability analysis reveal that The Preverbal Communication Skills Scale for The Multi-impaired Blind Children is valid and reliable.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----------|
| ONAY..... | i |
| ÖZGEÇMİŞ | ii |
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT..... | viii |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| TABLolar LİSTESİ | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xix |
| BÖLÜM I: GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 1 |
| 1.2. Amaç | 4 |
| 1.3. Önem..... | 5 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 6 |
| 1.6. Sayıtlılar..... | 7 |
| 1.7. Tanımlar..... | 7 |
| | |
| BÖLÜM II: ALANYAZIN | 11 |
| 2.1. Çok Engellilik | 11 |
| 2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar | 12 |
| 2.2.1. Tanım, Kapsam ve Sıklık | 12 |
| 2.2.2. Gelişimsel Özellikler | 13 |
| 2.3. Söz Öncesi İletişim Becerileri | 16 |
| 2.3.1. Söz Öncesi Dönemde Alıcı Dil Becerileri | 17 |
| 2.3.2. Söz Öncesi Dönemde İfade Edici Dil Becerileri | 18 |
| 2.4. Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Gelişimi | 22 |
| 2.5. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi | 27 |
| 2.5.1. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde Formal Yöntemler | 28 |
| 2.5.1.1. Standardize Edilmiş Testler ve Ölçüm Araçları | 29 |
| 2.5.1.2. Standardize Edilmemiş Testler ve Ölçüm Araçları | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5.2. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde İnfomal Yöntemler | 33 |
| 2.5.2.1. Var Olan Kayıt ve Bilgilere Dayalı Değerlendirme | 33 |
| 2.5.2.2. Aile Raporları | 34 |
| 2.5.2.3. Gözlem | 35 |
| 2.5.2.4. Video Kaydı | 36 |
| 2.5.2.5. Görüşme | 37 |
| BÖLÜM III: YÖNTEM | 39 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 39 |
| 3.1.1. Ardıl Açıklayıcı Karma Yöntem..... | 39 |
| 3.2. Nitel Aşama: Görüşme | 40 |
| 3.2.1. Katılımcılar | 40 |
| 3.2.2. Veri Toplama Aracı | 43 |
| 3.2.2.1. Görüşme Soruları | 44 |
| 3.2.3. Verilerin Toplanması | 46 |
| 3.2.3.1. Görüşme Formu | 46 |
| 3.2.3.2. Görüşme İlkelerinin Belirlenmesi | 46 |
| 3.2.3.3. Pilot Uygulama | 47 |
| 3.2.3.4. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi | 47 |
| 3.2.4. Verilerin Dökümü ve Analizi | 48 |
| 3.2.4.1. Verilerin Dökümünün Yapılması | 48 |
| 3.2.4.2. Kodlama Anahtarının Oluşturulması | 49 |
| 3.2.4.3. Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi | 49 |
| 3.3. Nicel Aşama: Betimsel Yöntem | 51 |
| 3.3.1. Katılımcılar | 51 |
| 3.3.1.1. Katılımcıların Belirlenmesi | 51 |
| 3.3.1.2. Katılımcıların Özellikleri | 52 |
| 3.3.2. Veri Toplama Araçları | 56 |
| 3.3.2.1. Bilgi Formu | 56 |
| 3.3.2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği | 56 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3.2.2.1. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Geliştirilmesi | 56 |
| 3.3.2.2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği Maddelerinin Hazırlanması | 56 |
| 3.3.2.2.3. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Pilot Uygulaması İle İlgili Bilgiler | 57 |
| 3.3.2.2.4. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Puanlanması | 58 |
| 3.3.3. Verilerin Toplanması | 60 |
| 3.3.3.1. Bilgi Formu'na İlişkin Verilerin Toplanması | 60 |
| 3.3.3.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'ne İlişkin Verilerin Toplanması | 60 |
| 3.3.4. Verilerin Analizi | 61 |
| 3.3.4.1. Madde Analizi | 61 |
| 3.3.4.2. Geçerlik | 61 |
| 3.3.4.3. Güvenirlik | 62 |
| BÖLÜM IV: BULGULAR..... | 64 |
| 4.1. Araştırmanın Nitel Aşaması İle İlgili Bulgular | 64 |
| 4.1.1. Davranış Düzenleme'ye İlişkin Bulgular | 64 |
| 4.1.2. Sosyal Etkileşim'e İlişkin Bulgular | 70 |
| 4.1.3. Ortak Dikkat'e İlişkin Bulgular | 80 |
| 4.2. Araştırmanın Nicel Aşaması İle İlgili Bulgular | 85 |
| 4.2.1. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Geçerliği İle İlgili Bulgular | 86 |
| 4.2.1.1. Madde Analizi | 86 |
| 4.2.1.2. İçerik Geçerliği | 87 |
| 4.2.1.3. Yapı Geçerliği | 87 |
| 4.2.1.4. Ayırt Edici Geçerlik | 93 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim | |
| Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Güvenirliği İle İlgili Bulgular | 94 |
| 4.2.2.1. İç Tutarlık Güvenirliği | 94 |
| 4.2.2.2. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik | 95 |
| BÖLÜM V: SONUÇ | 97 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma | 97 |
| 5.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasından Elde Edilen Bulgularla İlgili | |
| Sonuçlar ve Tartışma | 98 |
| 5.1.2. Araştırmanın Nicel Aşamasından Elde Edilen Bulgularla İlgili | |
| Sonuçlar ve Tartışma | 100 |
| 5.2. Öneriler | 104 |
| 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 104 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 105 |
| KAYNAKLAR | 107 |
| EKLER | 121 |

TABLolar LİSTESİ

| | | |
|-------------|--|----|
| Tablo 3.1. | Görüşme Yapılan Anneler ve Çocukların Özellikleri | 43 |
| Tablo 3.2. | Görüşme Soruları | 45 |
| Tablo 3.3. | Pilot Görüşme İle İlgili Bilgiler | 47 |
| Tablo 3.4. | Görüşme Soruları Değerlendiriciler Arası Güvenirlilik Yüzdeleri | 50 |
| Tablo 3.5. | Çok Engelli Görmeyen Çocukların Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 53 |
| Tablo 3.6. | Çok Engelli Görmeyen Çocukların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 53 |
| Tablo 3.7. | Çok Engelli Görmeyen Çocukların Eğitim Alma Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 54 |
| Tablo 3.8. | Çok Engelli Görmeyen Çocukların Engel Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 54 |
| Tablo 3.9. | Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 55 |
| Tablo 3.10. | Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 55 |
| Tablo 3.11. | Ölçeğin Pilot Uygulaması İle İlgili Bilgiler | 57 |
| Tablo 4.12. | Çocuğun Karnının Acıktığını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 65 |
| Tablo 4.13. | Çocuğun Susadığını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 65 |
| Tablo 4.14. | Çocuğun Altının Kirlendiğini Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 66 |
| Tablo 4.15. | Çocuğun Tuvalet İhtiyacını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 66 |
| Tablo 4.16. | Çocuğun Bir Yerinin Ağrıdığını/Acıdığını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 67 |
| Tablo 4.17. | Çocuğun Hoşlandığı Şeyleri Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 68 |
| Tablo 4.18. | Çocuğun Hoşlanmadığı Şeyleri Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 68 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.19. Çocuğun Herhangi Bir Ortamdan Rahatsızlık Duyduğunu Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 69 |
| Tablo 4.20. Çocuğun İlgisini Çeken Nesneyi/Oyuncağı Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 69 |
| Tablo 4.21. Çocuğun Etrafta Duyduğu Seslere Tepki Verme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 70 |
| Tablo 4.22. Çocuğun Tanıdığı Bir Kişinin Kendisine Sessizce Dokunmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 71 |
| Tablo 4.23. Çocuğun Tanımadığı Bir Kişinin Kendisine Sessizce Dokunmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 71 |
| Tablo 4.24. Çocuğun Tanıdığı Bir Kişinin Kendisiyle Konuşmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 72 |
| Tablo 4.25. Çocuğun Tanımadığı Bir Kişinin Kendisiyle Konuşmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 73 |
| Tablo 4.26. Çocuğun Dikkat Çekmek İçin Yaptığı Davranışlara Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 73 |
| Tablo 4.27. Çocuğun Yardım İsteme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 74 |
| Tablo 4.28. Çocuğun Birşey İsteme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 74 |
| Tablo 4.29. Çocuğun Birşeyden Daha Fazla İsteme veya Birşeyin Devam Etmesini İsteme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 75 |
| Tablo 4.30. Çocuğun İstemediği Bir Nesneyi/Oyuncağı Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 76 |
| Tablo 4.31. Çocuğun İstemediği Bir Kişiyi Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 76 |
| Tablo 4.32. Çocuğun Hoşlanmadığı Birşeyi Sonlandırma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 77 |
| Tablo 4.33. Çocuğun Hoşlandığı Birşey Bittiğinde Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 78 |
| Tablo 4.34. Çocuğun Hoşlandığı Birisinin Yanından Ayrılmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 78 |
| Tablo 4.35. Çocuğun Selamlaşma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 79 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.36. Çocuğun Vedalaşma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 80 |
| Tablo 4.37. Çocuğun Kendisine Birşey Uzatıldığında Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu..... | 81 |
| Tablo 4.38. Çocuğun Duyduğu Bir Sese Dikkat Çekmeye Çalışma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 81 |
| Tablo 4.39. Çocuğun Elindeki Bir Nesneyle/Oyuncakla Dikkat Çekmeye Çalışma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 82 |
| Tablo 4.40. Çocuğun İlgisini Çeken Ancak Kendisinden Uzakta Bulunan Nesnelere Dikkat Çekmeye Çalışma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 83 |
| Tablo 4.41. Çocuğun Elindeki Bir Nesneyle/Oyuncakla Karşısındakiyle Oynama Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 84 |
| Tablo 4.42. Çocuğun Oyun Başlatma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 84 |
| Tablo 4.43. Çocuğun İlgisini Çeken Nesnelere/Oyuncakları Gösterme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu | 85 |
| Tablo 4.44. ÇEG-SÖİB Ölçeği Madde Toplam Puan Korelasyonları Sonuçları | 86 |
| Tablo 4.45. KMO ve Bartlett's Sonuçları | 87 |
| Tablo 4.46. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Birbirleriyle ve Ölçeğin Bütünüyle Olan İlişkisine Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 4.47. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları | 88 |
| Tablo 4.48. Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları | 89 |

| | |
|--|----|
| Tablo 4.49. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Eğitim Alma Süreleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları..... | 89 |
| Tablo 4.50. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları | 90 |
| Tablo 4.51. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Davranış Düzenleme Alt Boyutundan Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları | 91 |
| Tablo 4.52. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Sosyal Etkileşim Alt Boyutundan Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları | 91 |
| Tablo 4.53. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Ortak Dikkat Alt Boyutundan Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları | 91 |
| Tablo 4.54. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Bütününden Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları | 92 |
| Tablo 4.55. Çok Engelli Görmeyen Çocuklarla Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Puanların Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları | 92 |
| Tablo 4.56. ÇEG-SÖİB Ölçeği Üst ve Alt Gruplar İçin t Testi Sonuçları | 93 |
| Tablo 4.57. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar, Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebekler ve Grubun Tamamı İçin Ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayıları | 94 |

| | |
|---|----|
| Tablo 4.58. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Katsayıları | 94 |
| Tablo 4.59. ÇEG-SÖİB Ölçeği Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri | 95 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 3.1. Ardıl Açıklayıcı Karma Yöntem | 40 |
|--|----|

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Gündelik yaşamda karşımızdaki kişi veya gruplarla, yüz yüze veya dolaylı yollardan, sözlü, yazılı ya da görsel olarak ilişki kurmamızı, duygu, düşünce veya fikirlerimiz hakkında bilgi alışverişinde bulunmamızı sağlayan iletişim, sözel ve sözel olmayan iletişim olarak ikiye ayrılmaktadır (Dimbleby ve Burton, 1998; Downing, 2004).

Sosyal etkileşimde önemli bir yeri olan sözel iletişim denilince akla genellikle konuşma gelmektedir. Sözel olmayan veya söz öncesi iletişim ise, yaşamının en erken yıllarından itibaren sözcükler olmadan iletişim kurmada kullanılan yüz ifadeleri, vücut hareketleri, göz kontağı kurma, gülümseme ve doğal jestlerdir (Diken, 2008; Mallineni, Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai, 2006).

Bir bebek henüz sözel iletişimi kullanmaya başlamadan çok önce çevredekilerle nasıl iletişim kurabileceğini bilmektedir. Bebek, günlük yaşamı içerisinde annesini izleyerek ve dinleyerek, sıra alarak, oyunlar oynayarak, aktif bir şekilde iletişim başlatan kimseyi takip etmeyi ve zamanla da iletişimi kendisi başlatmayı öğrenmektedir. Böylece bebekliğin çok erken döneminde sözel iletişime yani konuşmaya ilk hazırlıklar da söz öncesi iletişim davranışları aracılığıyla başlamaktadır (Rowland ve Stremel-Campbell, 1987; Topbaş, 2008; Truax, 2006). Gelişimini etkileyen bir engel veya yetersizlik durumu bulunan çocuklarda ise, sağlıklı gelişim gösteren yaşlarına oranla iletişim becerilerinde önemli gelişim gerilikleri görülmektedir (Cushman, 1992).

Engelli çocuklar popülasyonu içerisinde engellerinin sayısı ve bileşimi nedeniyle özel bir grubu oluşturan çok engelli görmeyen çocukların, pek çok gelişim alanında yaşlılarını oldukça geriden takip ettikleri bilinmektedir. Bu çocukların, özellikle çevreleriyle anlamlı ve işlevsel yollardan iletişim kurma becerileri oldukça sınırlıdır. Birçoğu ise, çevresiyle iletişim kurmada kendine özgü söz öncesi iletişim davranışlarını sergilemekte, söz öncesi iletişim döneminde oldukça uzun süre kalmakta ve çoğu zaman sözlü iletişim becerisini geliştirememektedir (Olsson, 2006; Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 2005; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Çok engelli görmeyen çocukların, çevreleriyle uyumlu bir etkileşim sergilemelerinde ve sözlü iletişimi edinebilmelerinde, her bir çocuğun kullandığı kendine has iletişim yollarının farkedilmesi önemlidir. Aile ve eğitimciler, çok engelli görmeyen çocuğun iletişimini destekleyecek yolları ona öğretirken bunu gözönünde bulundurduklarında, çocuğun davranışlarının içinde bulunduğu duruma uygunlaşması ve söz öncesi ve sözel iletişimin artması sağlanabilmektedir (Janssen, Riksen-Walraven ve Van Dijk, 2006). Ancak, çok engelli görmeyen çocuklara uygun iletişim becerileri kazandırmak ve iletişim becerilerini artırmak için planlanacak eğitim çalışmalarından önce, bu çocukların sözel iletişim seviyesine geçmelerinde önemli bir rolü olan söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmek için uygun yöntemlerin oluşturulması gereği ön plana çıkmaktadır. Çünkü çocukla yapılacak eğitim ve öğretim çalışmalarının, hem planlanma, hem de uygulanma sürecindeki başarısı uygun ve yeterli bir performans değerlendirmesine bağlıdır (Clark Gerken, 2004; Westling ve Fox, 2004).

Çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini değerlendirme, birden fazla engele sahip olmaları ve ciddi sağlık sorunları yaşamaları nedeniyle oldukça zor bir süreçtir (Bruce, Godbold ve Naponelli-Gold, 2004; Crais ve Erwick Roberts, 1996). Bu nedenle bu çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmek için yapılan çalışmalarda, birden fazla değerlendirme yöntemine başvurulmakta ve özellikle var olan raporlar veya bilgilerden yararlanma, aile raporları, görüşme, gözlem ve video kaydı gibi informal yöntemlerden sıklıkla yararlanılmaktadır (Gleason, 1992).

Rowland (1984)'ın, yaşları 11 ay ile 2 yaş 8 ay arasında değişen dört çok engelli görmeyen bebeğin, anneleriyle iletişime geçtiklerinde kullandıkları söz öncesi iletişim davranışlarını incelediği araştırmasında, ailelerle görüşmeler yapmış, ayrıca video kaydı ve analizlerinden de yararlanmıştır. Çalışma sonuçları, bu bebeklerin sağlıklı gelişim gösteren yaşlıları bebelere oranla, doğal jestler yapma, çeşitli sesler çıkarma ve gülümseme gibi davranışlarında önemli sınırlılıklar olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Iacono, Carter ve Hook (1998) da çalışmalarında, 5-9 yaş arasındaki dört çok engelli görmeyen çocuğun, sesler çıkarma, doğal jestler gösterme, ilgisini çeken nesne veya kişilere bakma, gülümseme gibi söz öncesi iletişim davranışlarını doğal, yarı ve tam yapılandırılmış ortamlarda gözlem ve video kaydı yöntemini kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışma da, ileri derecede zihinsel, duyuşal ve fiziksel engellere sahip çok engelli görmeyen çocukların, yaşlarına ve gelişimlerine uygun davranışlardan

çok, iletişim amaçlı olup olmadığı anlaşılamayan ve kendine özgü davranışlar gösterdiklerini vurgulamıştır.

8 ile 13 yaşları arasındaki altı çok engelli görmeyen çocuğun söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmeyi amaçladıkları bir diğer çalışmada, araştırmacılar çocukların eğitimcileri ve uzmanlar tarafından tutulan raporlardan, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'nden ve video kaydı yönteminden yararlanmışlardır. Sonuçlar, yaşları oldukça büyük olduğu halde, çalışmaya katılan çocukların hiçbirinin sözel dil becerisini gösteremediğini ve sıklıkla iletişim amaçlı olmayan jest ve hareketleri kullandıklarını vurgulamaktadır (McLaughlin ve Cascella, 2008).

Okul çağındaki on çok engelli görmeyen çocukla video kaydı yönteminden yararlanılarak yapılan diğer bir çalışmada ise, çalışmaya katılan tüm çocukların iletişim becerilerinde ileri derecede sınırlılıklar bulunduğu, yine her çocuğun farklı seviyelerde ve kendine özgü şekilde söz öncesi iletişim davranışları gösterdikleri bulunmuştur (Rainey Perry, 2003).

Alanyazının da açıkça ortaya koyduğu üzere, çok engelli görmeyen çocukların çevreleriyle uygun ve etkin bir şekilde iletişime geçmede ve özellikle sözel iletişimi kazanmada zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, hem çocukların aileleri, hem de eğitimcileri tarafından sıklıkla sorun olarak belirtilmekte ve çocukların eğitimlerinin onlara uygun şekilde planlanması ve gerçekleştirilmesini önlemektedir. Özellikle, yaş oldukça ilerlediği halde sözel iletişim becerileri çok geri kalmış çok engelli görmeyen çocuklar, yaşadıkları iletişim güçlüğü ve ilgi ve gereksinimlerini etkili bir şekilde ifade edememeleri nedeniyle çeşitli davranışsal, sosyal ve psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum, çocuğun hem evde, hem de okuldaki öğrenme fırsatlarını olumsuz şekilde etkilemektedir (Cushman, 1992; Rowland ve Schweigert, 1998; Downing, 2004).

Çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının yukarıda çeşitli araştırmalarla sözü edilen informal yöntemler aracılığıyla değerlendirilmesi, çalışmaların az sayıda çocuğun katılımıyla yapılması ve boylamsal araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmemesi, çalışma sonuçlarının genellenmesi açısından bir dezavantaj getirmektedir. Çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engellerin

tür, derece ve bileşimlerinin heterojenliği de araştırma bulgularının yalnızca çalışılan gruba bağlı olarak yorumlanmasına yol açmaktadır.

Çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini ve özellikle söz öncesi iletişim davranışlarını değerlendirmede formal değerlendirme yöntemlerinden olan standardize edilmiş ve standardize edilmemiş test ve ölçekler de kullanılmaktadır. Standardize test ve ölçekler arasında gelişimsel gerilik yaşayan çocuklarda dil ve iletişim gelişimini değerlendiren Reynell Gelişimsel Dil Skalası (Reynell ve Gruber, 1990) ve Alıcı-İfade Edici Dil Testi (Bzoch ve League, 1991)'nden söz edilebilir. Callier-Azusa Skalası H Formu (Stillman ve Battle, 1985) ve İletişim Matriksi (Rowland, 2009) ise özellikle çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini değerlendiren standardize olmayan değerlendirme araçlarının başlıcalarıdır. Ancak standardize test ve ölçeklerin, engelli çocuklar popülasyonu içinde hem engel tür ve dereceleri, hem de yaşadıkları birden fazla yetersizlik ve sağlık sorunu nedeniyle çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini değerlendirmeye yönelik ve uygun olmadıkları görülmektedir. Söz konusu ölçüm araçları özellikle erken yaşlardaki riskli bebeklerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Bu nedenle alanda ve özellikle ülkemizde çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırma, özgün bir grup olan çok engelli görmeyen çocukların çevreleriyle nasıl iletişim kurduklarını anlamamızı ve iletişim kurmada kullandıkları söz öncesi iletişim davranışlarını uygun şekilde değerlendirmemizi sağlayacak bir ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Alanda ve özellikle ülkemizde bu çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarının bulunmaması nedeniyle Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği geliştirilerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması da tamamlanmıştır.

1.2. Amaç

Ardıl açıklayıcı karma yöntemle gerçekleştirilen ve nitel ve nicel olmak üzere iki aşamadan oluşan bu araştırmanın temel amacı, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini anne gözlemleri doğrultusunda belirleyerek, annelerin

çocuklarının söz öncesi iletişimlerine dair gözlemlerinden ve ilgili alanyazından da yararlanılarak ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesidir.

Araştırmanın nitel aşaması ile ilgili alt amaçları şunlardır:

1. Çok engelli görmeyen çocukların davranış düzenlemede (fizyolojik gereksinimlerini ve durumlarını bildirmede) kullandıkları söz öncesi iletişim davranışları nelerdir?
2. Çok engelli görmeyen çocukların sosyal etkileşimde (sosyal çevreleriyle etkileşime girmek için) kullandıkları söz öncesi iletişim davranışları nelerdir?
3. Çok engelli görmeyen çocukların ortak dikkatte (bir nesne veya olay üzerinde karşısındaki kişiyle koordineli olarak dikkatini sürmede) kullandıkları söz öncesi iletişim davranışları nelerdir?

Araştırmanın nicel aşaması ile ilgili alt amaçları ise şunlardır:

1. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği geçerli bir ölçek midir?
2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği güvenilir bir ölçek midir?

1.3. Önem

Araştırmanın,

- Çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının anne gözlemlerine dayalı ve ayrıntılı olarak belirlenmesinde,
- Ailelerin ve eğitimcilerin çok engelli görmeyen çocuklarının kullandığı iletişim yollarının farkına varmalarında,
- Geliştirilecek ölçek sayesinde, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin güvenilir bulgulara ulaşacak şekilde değerlendirilmesinde,

- Çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerinin mümkün olan en erken yaşta değerlendirilerek, bu çocukların erken müdahale sürecinin hemen başlatılmasında,
- Okul öncesi çağıdaki çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilerek, eğitim plan ve programlarının bu değerlendirme sürecine göre yapılandırılması ve iyileştirilmesinde,
- Ölçeğin kullanımıyla, çok engelli görmeyen çocuğun söz öncesi iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler dikkate alınarak araştırılabilmesinde,
- Çok engelli görmeyen çocuklarla çalışan eğitimci ve uzmanların, çocukların söz öncesi iletişim becerileri düzeylerini dikkate alarak eğitim programlarını oluşturmaları, geliştirmeleri ve bu çocukları tüm gelişim alanlarında uygun şekilde desteklemelerinde yarar sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme ile gerçekleştirilen çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının anne gözlemlerine dayalı olarak belirlenmesi kısmı,

1. Görüşme formunda yer alan sorularla,
2. İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'nda ve İstanbul ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören veya hiçbir yerden eğitim almayan 34 çok engelli görmeyen çocuk annesinin görüşme sorularına verdiği yanıtlarla,
3. Çalışmaya katılacak olan, işitme engeli veya yetersizliği bulunmayan görme engeline ek engellere sahip çok engelli görmeyen çocuklarla sınırlıdır.

Araştırmanın, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesi kısmı ise,

1. İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu bünyesindeki Çok Engelli Görmeyen Çocuklar Bölümü ve Ankara ili Altındağ ilçesindeki Göreneller İ.Ö.O. ve İş Okulu bünyesindeki çok engelli görmeyen çocuklarla,

2. İstanbul ilindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden çok engelli görmeyen çocuklarla,
3. İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu bünyesindeki aile eğitimi hizmetinden yararlanan, ancak herhangi bir şekilde eğitim almayan çok engelli görmeyen çocuklarla,
4. Ölçeğin uygulanacağı, işitme engeli veya yetersizliği bulunmayan görme engeline ek engellere sahip çok engelli görmeyen çocuklarla,
5. Ölçeğin uygulanacağı ve ölçeğinin geçerliğini belirlemek için kullanılacak bir grup olarak, 0-24 ay arasındaki sağlıklı gelişim gösteren bebeklerle,
6. Ölçeği yanıtlayacak aile yakını olarak çok engelli görmeyen çocuklar ve sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin anneleriyle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları ise şunlardır:

1. Çok engelli görmeyen çocuk annelerine yöneltilen görüşme soruları, annelerin çok engelli görmeyen çocuklarının söz öncesi iletişimlerine dair sistematik olmayan günlük gözlemlerini belirlemesi açısından uygun ve yeterlidir.
2. Görüşme yapılan çok engelli görmeyen çocuk anneleri soruları içtenlikle ve doğru yanıtlamışlardır.
3. Çok engelli görmeyen çocuklar ve sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin anneleri, ÇEG-SÖİB Ölçeği'ndeki soruları içtenlikle ve doğru yanıtlamışlardır.
4. Çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engel sayısı ve türlerine dair bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada söz edilen temel kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır:

Çok Engelli Görmeyen Çocuklar (Multi-impaired Blind Children/Children with Multiple Disabilities with Visual Impairment-MDVI): Görme duyusunda meydana gelen çeşitli derecelerdeki kayba eşlik eden, nörolojik, zihinsel, fiziksel, sosyal, psikolojik veya medikal sorunlardan bir veya birkaçına sahip çocuklardır (Best, 2001; Best ve Bigge, 2001; Erin ve Spungin, 2004; Pawletco, 2002; Thuppal ve Sobsey, 2006; Vlaskamp ve Cuppen-Fontaine, 2007).

Söz Öncesi İletişim Becerileri (Presymbolic/Preverbal Communication Skills): Söz öncesi iletişim dönemi olan bir bebeğin doğumundan, istek, ilgi ve gereksinimlerini anlamlı ve anlaşılır sözcüklerle belirtmeye başlamasına kadarki sürece kadar olan dönemde (Yoder, McCatren, Warren ve Watson, 2001), çocuğun iletişim kurmada kullandığı yüz ifadeleri, vücut hareketleri, göz kontağı kurma, gülümseme, sesler çıkarma ve doğal jestler gibi davranışlardır (Diken, 2008; Mallineni, Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai, 2006; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Pieterse ve Treolar, 1989, Çev., Uzuner ve Kırcaali-İftar).

Amaç-öncesi Davranışlar (Preintentional Behaviours): Bebeğin davranışlarının henüz kontrollü ve iletişim kurmaya yönelik olmadığı, sağlıklı gelişimde çok kısa süren dönemdir. Bebek genellikle açlık, ağrı ve memnuniyetsizlik gibi fizyolojik durumuyla ilişkili refleksif ve dürtüsel davranışlarda bulunmaktadır. Örneğin, ağlama, irkilme, kaşlarını çatma, gülümseme gibi. (Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Amaçlı Davranışlar (Intentional Behaviours): Davranışların daha kontrollü ve amaçlı hale geldiği 3 ile 8 ay arasını kapsayan dönemdir. Bilişsel olarak iletişime yönelik olmayan, ancak fiziksel olarak daha organize olmuş davranışlar gözlenir. Örneğin, tesadüfen oyuncuğa dokunma, oyuncuğa uzanma, ağlama gibi. Bu aşamada çocuğun davranışları, halen anne veya bakım veren tarafından anlamlandırılmaktadır (Aitken, 2001; Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Uygun Olmayan Sembolik Öncesi İletişim (Unconventional Presymbolic Communication): Anne veya bakım verenin davranışını değiştirmeye yönelik, ancak sosyal olarak uygun olmayan davranışlar ve jestlerdir. Sağlıklı gelişimde yaklaşık 6-12 ay arasındaki dönemde gözlenir. Örneğin, çılgınlık atma, insanları ve nesnelere çekiştirme, kendini yere atma, saldırma gibi. (Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Uygun Sembolik Öncesi İletişim (Conventional Presymbolic Communication): 12 ile 18 ay arasındaki bebeklerde, anne veya bakım verenin davranışını değiştirmeye yönelik olarak yapılan doğal jestler ve davranışları içerir. Örneğin, göz kontağı kurma, parmağıyla işaret etme, el sallama, başını sallama evet veya hayır anlamında sallama gibi (Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Somut Sembolik İletişim (Concrete Symbolic Communication): Çoğu zaman uygun sembolik öncesi iletişim ile paralel gelişir ve bu ikisini birbirinden ayırt etmesi güçtür. Birebir eşlemenin anlaşılması bu aşamada görülür. Bu aşamadaki çocuk nesne ile onu temsil eden hareketi eşleştirebilir. Örneğin, annesinin yanına oturmasını isteyen çocuk sandalyenin oturağına dokunabilir ya da yemek yemek isteyen çocuk “mmm” sesi çıkarabilir. 12-24 ay arası kapsamaktadır (Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Soyut Sembolik İletişim (Abstract Symbolic Communication): Bu dönemde, özel sembollerin sınırlı da olsa kullanımı söz konusudur. Tek sözcük veya işaret dönemi bu aşamada gözlenir. Soyut sembolik iletişim ile hemen aynı dönemde gelişmektedir (Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Formal Sembolik İletişim (Formal Symbolic Communication): 24 ay sonrasında gerçekleşen, konuşmanın oluştuğu, anadilin kurallarının çocuk tarafından anlaşılmaya başlandığı ve iki veya daha fazla sözcük veya işaret kullanarak konuşmanın görüldüğü dönemdir (Rowland 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Davranış Düzenleme (Regulating Behaviours): Fizyolojik gereksinimlerin ve memnurluk veya memnuniyetsizlik bildirmenin çeşitli yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve davranışlarla belirtilmesidir (Pieterse ve Treloar, 1989, Çev., Uzuner ve Kırcaali-İftar; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003).

Sosyal Etkileşim (Social Interaction): Sıra alma, dikkat, selam verme, veda etme gibi karşılıklı iletişim becerilerini içeren davranışların, yetişkinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenilmesi sürecidir (Girgin, 2000; Stillman ve Battle, 1985).

Ortak Dikkat (Joint Attention): Dikkatin bir başkasıyla birlikte, bir olay veya nesne üzerinde sürdürülebilmesidir ve tipik olarak o olay veya nesne üzerindeki ilginin karşılıklı paylaşılmasını içerir (Schartz ve Odom, 2004). Ortak dikkatin gerçekleşmesi sırasında, olay veya nesne üzerinde sürdürülen ilgiyi paylaşan her iki kişi de aynı olay veya nesneyle ilgilendiklerinin farkındadırlar (Tomasello, 1995).

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. Çok Engellilik

Çok engellilik, görme engeli, zihinsel gelişim geriliği, işitme engeli, konuşma engeli veya geriliği, öğrenme güçlüğü, otizm, otizm benzeri davranışlar, nadir görülen kalıtsal sendromlar, spina bifida, travmatik beyin hasarı, ortopedik engel, serebral palsi, epilepsi gibi çeşitli nörolojik problemler ve kronik sağlık sorunları ile bunlara benzer engellerin iki veya daha fazlasının bir arada görülme durumudur (Best, 2001; Best ve Bigge, 2001; Erin ve Spungin, 2004; Fredericks ve Baldwin, 1987; Sacks, 1998; Silberman, Bruce ve Nelson, 2004; Thuppall ve Sobsey, 2004).

Son yıllarda oldukça hızlı gelişen sağlık teknolojisi, erken doğan yoğun bakım ünitelerinin gelişmesine sebep olmuştur. Zararlı madde kullanımı, teknolojik kirlilik, toksik maddelerin artmasıyla oluşan çevre kirliliği, genetik geçişli sorunlar, doğum öncesi, sırası ve sonrasında meydana gelen travmalar gibi nedenlerle prematüre olarak dünyaya gelen bebeklerin yaşamları bu ünitelerce sağlanmaktadır. Ancak bu bebeklerin büyük bir çoğunluğu yaşamlarını bir veya birden fazla engelle sürdürmek durumunda kalmaktadırlar (Ayyıldız, 2007; Chaudhari, Otiv, Chitale, Pandit ve Hoge, 2003; Clark Gerken, 2004; Fazzi ve Pogrud, Çev. Varol, 1996; Gresnight, 2007; Griffin-Shirley ve diğerleri, 2004; Pawletco, 2002).

Çok engelliliğin görülme sıklığı çeşitli ülkelerde yapılan araştırma ve raporlarda ortaya konmuştur (Clark ve Gates, 2006; Wen, 2009). Ülkemizde çok engellilikle ilgili yapılan bilimsel ve istatistiksel çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu TÜBİTAK'ın 2006 yılında yayınladığı 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması İkincil Analizi Raporu'na göre ülkemizdeki çok engelli bireylerin sayısı hakkında doğrudan bilgi bulunmamaktadır. Ancak, var olan engellerine (ortopedik, görme, işitme gibi) eşlik eden ikinci bir engele sahip bireylerle ilgili sayılar raporda sunulmuştur (Tufan ve Arun, 2006). Bu raporda yalnızca iki engelin birarada bulunması göz önüne alınmış, ikiden fazla engel durumu yaşayan bireylerle ilgili istatistiklere yer verilmemiştir (Tufan ve Arun, 2006).

Günümüzde resmi ve özel eğitim kurumlarına başvuran ve tek başına görme engeli, işitme engeli, zihinsel engeli, ortopedik engeli bulunan çocukların yerini gittikçe daha fazla sayıda birden fazla engele sahip çocuklar almaktadır. Başka bir deyişle tek engellilik azalmakta, çok engellilik artmaktadır (Ayyıldız, 2007; Chaudhari, Otiy, Chitale, Pandit ve Hoge, 2003; Clark Gerken, 2004; Gresnight, 2007; Griffin-Shirley ve diğerleri, 2004).

2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar

Çok engelli çocuklar arasında görme engeline veya görme yetersizliğine sahip çocukların sayısının oldukça fazla olduğu bilinmektedir (Best ve Bigge, 2001, Pawletco, 2002; Vlaskamp ve Cuppen-Fontain, 2007). Bu durum, görme engellilerle çalışan eğitimcilerin son yıllardaki raporlarında da desteklenmektedir. Yapılan çalışmalar, görme engelli çocukların yaklaşık %50'sinin görme kaybına eşlik eden başka engelleri bulunduğunu ortaya koymaktadır (Morse, 1990; Rahi, 1999; Sacks, 1998).

2.2.1. Tanım, Kapsam ve Sıklık

Görme engeline eşlik eden diğer bir veya daha fazla engel durumunu birarada yaşayan çocuklar çok engelli görmeyen çocuklar olarak adlandırılır. Çeşitli derecelerdeki zihinsel engellilik durumu, serebral palsi, ortopedik engel, otizm veya otizme benzer davranışlar, epilepsi, süreğen hastalıklar gibi durumlar görme sorununa eşlik eden sorunlar arasında sayılabilir (Best, 2001; Best ve Bigge, 2001; Erin ve Spungin, 2004; Pawletco, 2002; Thuppall ve Sobsey, 2006; Vlaskamp ve Cuppen-Fontaine, 2007).

Walker, McKennel ve Tobin (1992)'in yaptıkları çalışmada İngiltere'deki özel eğitim okullara giden çocukların %72'sinin ve normal okullara devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yarısının çok engelli görmeyen çocuklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Clunies-Ross (1997)'un araştırmasında, İngiltere, İskoçya ve Galler'de bulunan 0-16 yaş arasındaki 19,000 görme engelli çocuktan, %34,5'inin eşlik eden engelleri olduğu belirtilmiştir.

Dünya Bilgi Bankası verilerine dayalı ülke popülasyonlarından yararlanılarak Türkiye için elde edilen yaklaşık 79,748,461 kişilik nüfus, ülkenin 0-14 yaş arasındaki nüfus

oranı olan % 26,6'ya oranlandığında, ülkemizde bu yaş aralığında yer alan nüfus sayısı kabaca 21,213,356 olarak bulunmaktadır (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tu.html>). Bu sayı temel alınarak, Rahi ve arkadaşlarının (1999) çalışmalarında ulaştıkları binde yedilik oranla, Türkiye'de bulunan 0-14 yaş arasındaki görme engelli çocuk sayısının 148,493 olduğu söylenebilir. Bu sayının %49'unun görme engeline ek engelleri olduğu bulgusuna (Marder, 2006) dayanılarak ülkemizdeki çok engelli görmeyen çocuk sayısının yaklaşık 72,762 olduğu tahmin edilmektedir.

2.2.2. Gelişimsel Özellikler

Bu bölümde çok engelli görmeyen çocukların motor gelişim özellikleri, sosyal-duygusal gelişimleri, bilişsel gelişimleri, dil gelişimleri ile iletişim becerilerinin gelişimi konuları ele alınmaktadır.

Motor Gelişim Özellikleri

Çok engelli görmeyen çocuklarda beyin hasarına, erken deneyim eksikliklerine ve duyu yoksunluklarına bağlı olarak sınırlı motor beceriler görülmektedir. Bu çocuklar kas gerginliği sorunları, vücut duruşunu kontrol etme zorluğu, görme duyusu eksikliği veya yoksunluğu ile duyularından aldıkları uyarıların beyinde yanlış işlenmesinden kaynaklı hareket etme ve günlük yaşam becerileri ile büyük ve küçük kas becerilerini yerine getirmede güçlük yaşamaktadırlar (Szczeplanski, 2004). Çok engelli görmeyen çocuklar, bilinen bir motor sorunları olsun veya olmasın, etkin ve uygun şekilde hareket etme sorunu yaşamakta ve hareket algısı geliştirmede güçlük çekmektedirler (Writer, 1987).

Görme duyusundaki kayıp nedeniyle çok engelli görmeyen çocuğun kendi hareketlerini gözlemlene olanağı olmadığı gibi, başkalarının hareketlerinden model alma şansı da bulunmadığından, özellikle büyük kas ve küçük kas becerilerinin olumsuz yönde etkilenmesi söz konudur. Çoğu çocukta, uyarana tepki verme düzeyinin refleksif dönemde kaldığı ve motor güçsüzlüğün ileri derecede olduğu görülmektedir (Forney ve Wolff Heller, 2004; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Çok engelli görmeyen çocukların yaşlılarıyla bir arada bulunması, çocuğun hastane yaşamı, engellerinin türü ve derecesi, iletişim güçlüğü ve ailenin kabullenme sürecindeki sıkıntıları gibi nedenlerle kısıtlanmaktadır (Best ve Bigge, 2001; Westling ve Fox, 2004).

Bu çocukların pek çoğu Piaget'in duyuşsal-motor devre olarak adlandırdığı bilişsel gelişimin erken aşamalarında bir gelişim göstermektedirler (Graham ve Lee, 2009). Bu durumun yol açtığı iletişim güçlüğü de çocuğun sosyal çevresiyle olan etkileşimini ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Best ve Bigge, 2001; Graham ve Lee, 2009).

Sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi çok engelli görmeyen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde de oyun önemli bir yer tutmaktadır. Gelişimin en alt basamaklarında performans gösteren çok engelli görmeyen çocuklar için, oyun, özellikle çevredeki insanları, olayları ve nesnelere tanıma ve bunlarla yaşanan deneyimleri tekrarlama olanağı sağlamaktadır. Ancak hem uzun süreli hastane yaşantısı, hem de eğitim şartlarının yetersizliği nedeniyle çok engelli görmeyen çocukların sosyal-duygusal gelişimleri yaşlılarından geri kalmaktadır (Graham ve Lee, 2009; Lee, 2009, Westling ve Fox, 2004).

Bilişsel Gelişim Özellikleri

Çok engelli görmeyen çocuklar, sahip oldukları engellerin türleri ve derecelerine bağlı olarak vücut algısını kazanma, vücudunun mekandaki pozisyonunu bilme, çevrede etkin ve bağımsız şekilde hareket edebilmek için gerekli kavramları edinme, yönergeleri anlama ve bunlara uyma gibi becerileri kazanmada sorun yaşamaktadırlar (Best ve Bigge, 2001; Fazzi ve Pogrud, Çev. Varol, 1996; Özyürek, 1995). Bu çocuklar, dış dünya hakkında bilgi edinmek için özellikle işitme, dokunma, koklama gibi varolan diğer duyularını kullanmak zorundadırlar. Bu duyular ise çocuğa öznel ve her zaman güvenilemeyecek bilgiler sunduklarından, çok engelli görmeyen çocuğun öğrenmesini desteklemeyebilirler (Erin ve Spungin, 2004; Nagaishi, 1993; Silberman, Bruce ve Nelson, 2004; Westling ve Fox, 2000).

Özellikle görme duyusunda kayıp yaşayan çok engelli çocuklar, gözlem yaparak öğrenme olanağından yoksun kalmaktadırlar. Böylece bu çocukların bilişsel gelişimleriyle birlikte tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri için özel destek ve planlamalara gereksinim duyulmaktadır (Özyürek, 1995).

Çok engelli görmeyen çocuk, nesnelerin dokusu, büyüklüğü, ağırlığı, ısı gibi kavramları çoğunlukla dokunma duyusu aracılığıyla edinmektedir. Ancak çocuğun dokunarak tanıma şansı bulunmayan dağ, uçak gibi çok büyük, mikroskobik canlılar gibi çok küçük ve sinek, örümcek ağı ve kelebek gibi hassas nesnelere de bulunmaktadır. Yine görsel yetersizlik nedeniyle bu çocuklarda tesadüfi öğrenme, hatırlama, genelleme yapma gibi becerilerde de ileri derecede yetersizlikler ortaya çıkmaktadır (Silberman, Bruce ve Nelson, 2004).

Çok engelli görmeyen çocuğun çevresi hakkında somut ve güvenilir bilgi alma şansı, kollarının erişebildiği alanla sınırlı kaldığından, bu çocukların nesne, olay ve kişilerle ilgili kavram gelişimi olumsuz etkilenerek oldukça geri kalmaktadır (Erin ve Spungin, 2004).

Dil Gelişim Özellikleri

Çok engelli görmeyen bebekler, doğumlarını takip eden ilk aylarda agulama, cıvıldağa gibi söz öncesi iletişim becerilerini gösterebilirler, engellerinin durumuna bağlı olarak ilerleyen zamanlarda bu davranışları bırakabilmektedir. Çok engelli görmeyen çocuklar, yaşları ilerledikçe, gerek oral-motor güçlükler, gerek bilişsel gelişim geriliği, gerekse uygun öğrenme ortamlarının sağlanmaması nedeniyle dil gelişiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Böylece sağlıklı gelişimde görülen iletişimin erken basamaklarında performans gösteren çok engelli görmeyen çocukların, konuşmayı bir iletişim yolu olarak kullanmaya başlamadan önce sözel olmayan birtakım becerileri kazanmaları ve kullanmalarının, çocukların bilişsel gelişimi ve dil gelişiminde önemi büyük olmaktadır (Miles ve Riggio, 1999; Özyürek, 1995; Topbaş, 2000; Westling ve Fox, 2000).

Çok engelli görmeyen çocukların, sözel dili kazanmadan önce uzun bir zaman söz öncesi dil gelişiminin özelliklerini gösterdikleri, bazı çocukların hiçbir zaman sözel dil basamaklarına ulaşamadıkları bilinmektedir (Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 2005).

Bir sembolün kavramla olan ilişkisini anlamakta sorun yaşayan bu çocukların, günlük rutinlerle ve bu rutinlerle bağlantılı somut nesnelere tutarlı kullanımıyla çevreleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilmektedir. Bir nesnenin hangi kavramı veya hareketi sembolize ettiğini anlayan ve bununla ilgili deneyimleri artan çok engelli görmeyen çocuk, bir süre sonra istek ve ilgi belirtme, seçim yapma, sıra alma gibi becerileri de öğrenmektedir (Erin ve Spungin, 2004). Bu, çocuğun sözel dil becerilerinin gelişmesine de olanak sağlamaktadır (Alsop, 2002).

2.3. Söz Öncesi İletişim Becerileri

Çok engelli görmeyen çocukların pek çoğunun iletişim becerileri, konuşmanın henüz kazanılmamış olduğu dönemdeki özellikleri göstermektedir (Rowland, 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987). İlgili alan yazında bu dönemi ifade etmek için *sözel olmayan* (Benton Reavis, 2007; Mallineni, Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai, 2006; Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan ve Seibert, 2003), *sembolik olmayan* (Siegel-Causey ve Downing, 1987), *söz öncesi* (Crais, Watson ve Baranek, 2009; Pieterse ve Treloar, 1989, Çev. Uzun ve Kırcaali-İftar; Sigafos ve diğerleri, 2004; Tollerson Parker, 2009; Yoder, McCatren, Warren ve Watson, 2001) ve *sembolik öncesi* (Granlund ve Olsson, 1999; Rowland, 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987) terimleri kullanılmaktadır. Bu terimler, bir bebeğin dünyaya gelişinden, iletişimin formal yolu olan konuşmayı öğrenene ve kullanana kadar geçen dönemi ifade etmektedir (Yoder, McCatren, Warren ve Watson, 2001).

İletişim becerilerinin gelişimi söz öncesi dönem ve söz dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır. Çok engelli görmeyen çocukların birçoğu söz öncesi dönemde gelişim göstermekte ve sözel iletişim dönemine geçiş yapamamaktadır (Rowland, 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Söz öncesi iletişim yolları, göz kontağı kurma, yüz ifadeleri, çeşitli mesajlar içeren vücut hareketleri ve jestler, dinleme, sessiz kalma, seslere, jestlere ve basit yönergelere dikkat etme ve tepki verme (Diken, 2008; Cushman, 1992; Pieterse ve Treolar, 1989, Çev., Tekin), seslerle istek ve ilgi belirtme, reddetme, selamlama, bilgi alma, bildiği hareket ve jestleri amaçlı olarak tekrar etme (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Pieterse ve Treolar, 1989, Çev., Uzun ve Kırcaali-İftar), sıra alma (Lock, 1999; Wilder, 2008),

sosyal etkileşim (Crais, Watson ve Baranek, 2009; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003) ve ortak dikkat (Crais, Watson ve Baranek, 2009; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Westling ve Fox, 2004) davranışlarını içermektedir. Bu becerilerin öğrenilmesi ve uygun şekilde kullanılması ise gerek sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda, gerekse engelli çocuğun yaşamında etkili iletişim kurmanın değişmez şartlarından biridir (Diken, 2010; Rowland, 2009).

Dünyaya gelen tüm bebeklerin sözcükleri kullanmadan çok daha önce, çevrelerinde bulunan diğer insanlarla yukarıda söz edilen söz öncesi iletişim yollarını kullanarak iletişim kurdukları bilinmektedir. İletişim için ana yol olarak söz öncesi iletişim yollarının kullanılması durumu, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda biraz daha uzun sürmekte, bu çocuklar çevreleriyle etkileşimlerinde söz öncesi iletişim davranışlarını daha fazla ve uzun süre kullanmaktadır (Brady, Steeples ve Fleming, 2005).

Aşağıda söz öncesi dönemde alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi hakkında bilgi verilmektedir.

2.3.1. Söz Öncesi Dönemde Alıcı Dil Becerileri

Sağlıklı gelişim gösteren çocuklar, yaşamlarının ilk iki yılı tamamlandığında konuşmayı etkili bir iletişim yolu olarak kullanabilecekleri becerileri kazanabilmektedirler. Ancak bir bebeğin çevresiyle olan iletişimi, o daha konuşmayı kullanmaya başlamadan çok önce başlamıştır. Çok küçük bebekler sözcükleri kullanamazlar, ancak pek çok bebek kendisine söylenen pek çok sözcüğü anlayabilmektedir (Miles ve Riggio, 1999).

Sağlıklı gelişim gösteren bir bebek, dili kullanmaya hatta dili tam olarak anlamaya başlamadan önce annesinin yüz ifadesi, ses tonu, hareketleri ve dokunuşlarına tepki vermeye başlamaktadır. Bebek, görme ve işitme duyusu başta olmak üzere tüm duyularından aldığı bilgileri kullanarak, etrafındaki eşyalar ve kişilerden aldığı bilgileri özümsemektedir. Ancak çok engelli görmeyen çocukların, çevrelerini anlamlandırmak için konuşma dışında başka ipuçlarına gereksinimi olmaktadır (Miles ve Riggio, 1999; Rowland ve Schweigert, 1998; Wilson, 1998).

Çok engelli görmeyen çocukların aileleri ve eğitimcilerinin ise, çocuğun vermek istediği mesajı anlamada ve çocuğa vermek istedikleri mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Wilson, 1998).

Çok engelli görmeyen çocukların pek çoğu yaşamları boyunca söz öncesi dönemin çeşitli aşamalarındaki özellikleri göstermektedirler. Bu çocuklar söz öncesi dönem basamaklarında daha uzun süre kalmakta ve çoğunlukla konuşmanın kazanıldığı sözel döneme ulaşamamaktadırlar (Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 1998, Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Çok engelli görmeyen pek çok çocuğun, davranış problemi ve iletişim güçlüğü olarak tanımlanan ve karşısındaki kişilerce anlamlandırılmayan birçok davranışının aslında alıcı dil becerilerinin basit ve uygun olmayan hali olduğu da bilinmektedir (Erin ve Spungin, 2004; Pieterse ve Treolar, 1989, Çev., Tekin; Rowland, 2009).

2.3.2. Söz Öncesi Dönemde İfade Edici Dil Becerileri

Bebekler, sözcükleri öğrenmeye başlamadan çok önce ağlayarak, gülerek, memnuniyet veya memnuniyetsizliklerini vücut hareketleriyle belirterek ve yüz ifadeleri ve jestler kullanarak yetişkine kendilerini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Yetişkinin bebeğin davranışlarına verdiği tepkiler ise, bebeğin parmağıyla işaret etme, uzanma ve ilgi ve isteklerini belirtmeye yönelik vücut hareketlerini kullanma gibi daha karmaşık davranışlarda bulunmasını sağlamaktadır (Chen, 2002). Anne, bebeğin yüzüne bakarak, onunla konuşarak, ona gülümseyerek, onun gülümsemesine ve çıkardığı seslere tepki vererek gören bebeğin söz öncesi iletişim becerilerini desteklemektedir. Söz öncesi dönemde ifade edici iletişim becerileri desteklenen bebek, önce söz öncesi iletişim yollarıyla ve daha sonraları sözcüklerle bunu bir adım öteye taşımaktadır (Chen, 2002; Özyürek, 1995). Ancak çok engelli görmeyen çocuğun doğumundan itibaren yaşanan süreçte, gerek bebeğin varolan engellerinin sayısı, gerekse yaşamının ilk aylarının hastane yaşantısı ve ameliyatlara geçmesi gibi nedenlerle bebeğin söz öncesi iletişim becerilerinin gelişiminin olumsuz etkilenmesi ve gecikmesi söz konusudur. Ayrıca ailenin içine düştüğü maddi ve manevi sıkıntılar ile annenin yaşadığı olumsuz duygulanımlar nedeniyle, annenin bebeğinin davranışlarını farketmemesi ve farketse

bile bunlara gerekli geri dönütü verememesi durumu da yaşanabilmektedir (Best ve Bigge, 2001; Westling ve Fox, 2004).

Çok engelli görmeyen çocuklar, alıcı dil becerilerinde olduğu gibi ifade edici dil becerilerini kazanma ve geliştirmede de güçlük yaşamaktadırlar (Miles ve Riggio, 1999; Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 2005; Stremel, 1998).

Çok engelli görmeyen çocuklarda ifade edici dil becerilerini etkileyen, görsel duyu kaybı, zihinsel gelişim geriliği, ortopedik engel veya serebral palsi nedeniyle vücut hareketlerini, jestleri ve mimikleri uygun şekilde kullanamama, etraftaki seslerden aşırı derecede rahatsız olma ve sosyal izolasyon yaşama durumları söz konusudur. Bunlardan özellikle görme duyusunun yetersizliği veya kaybı çok engelli görmeyen çocuğun söz öncesi dönemdeki ifade edici dil becerilerini oldukça olumsuz yönde etkilemektedir (Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Sözel dili henüz geliştirmemiş veya hiçbir zaman geliştirememesi riski olan bir çocuğun davranışları iletişim amaçlı olmasa dahi aileler ve uzmanlar çocuğa spesifik davranışlarının iletişime yönelik olarak nasıl kullanılabileceğini öğretebilirler. Örneğin, çocuk bir nesneye ulaşmak istediğinde belirli bir ses çıkarıyorsa, anne çocuğun nesneye ulaşmak istediği her durumda bu sesi taklit ederek, bir süre sonra çocuğun bu sesi istek bildirme için özellikle kullanmasını sağlayabilir (Crais ve Roberts, 1996). Bu tür bir uygulamada aile üyeleri ve eğitimcilerin ortak hareket ederek bir program uygulamaları, çocuğun amaçlı iletişim becerilerini geliştirmesi bakımından önem taşır (Wilcox, 1992).

Sağlıklı gelişim gösteren çocukların yaşamlarının ilk iki yılında gözlemlenen söz öncesi dönemdeki ifade edici iletişim becerilerinin özellikleri, çok engelli çocukların çevreleriyle etkileşimlerini anlamamızda önemli rol oynamaktadır (Rowland ve Stremel-Campbell, 1987). Sağlıklı gelişim gösteren bir çocuk, iletişim becerilerini, çevresindeki kişi ve nesnelere etkileşime geçmek suretiyle geliştirir. Çok engelli görmeyen çocuklar ise varolan duyu kayıpları veya duyularından aldıkları bilgilerin eksikliği nedeniyle bu olanaktan yoksundurlar. Bu da, onları işiten, gören ve fiziksel gelişimi yaşına uygun yaşıtlarına göre dezavantajlı yapmaktadır (Holte ve diğerleri, 2006).

Sağlıklı gelişimde, sözel iletişimin temellerinin atılmasında önemli bir yeri olan ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde temel taşları oluşturan *davranış düzenleme, sosyal*

etkileşim ve *ortak dikkatin* gelişimi, çok engelli görmeyen çocukların özellikle söz öncesi dönemde çevreleriyle nasıl iletişim kurduklarını anlamamıza da katkıda bulunmaktadır (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Westling ve Fox, 2004).

Davranış düzenleme:

Davranış düzenleme, acıkma, susama, acı-ağrı hissetme, memnuniyet ve memnuniyetsizlik bildirme, tuvalet gereksinimi gibi içsel gereksinimlerin ve olumlu-olumsuz duyguların vücut hareketleri ve davranışlarla ifade edilmesiyle ilgilidir (Pieterse ve Treloar, 1989, Çev., Uzunur ve Kırcaali-İftar; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003).

Sosyal Etkileşim:

Çok küçük bebekler, çevrelerindeki kişi, nesne ve olayları gözlemleyerek, onlarla iletişime geçerek, yaptıkları davranışlara geri dönüt alıp, karşısındakilere geri dönüt vererek iki yönlü ve dinamik bir etkileşim süreci yaşarlar. İlk zamanlarda sözel olmayan bu iletişim ve etkileşim süreci, çocuğun bilişsel gelişimi ve fiziksel olgunlaşmasının da yardımıyla sözel iletişimin gelişimine yol açacaktır (Girgin, 2000). Karşılıklı ve dinamik iletişim sürecinde, sıra alma, istenen davranışı sürdürmeye devam etme, karşıdan gelecek olan tepkiyi beklemeye sabretme gibi önemli sosyal becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir (Stillman ve Battle, 1985).

Dikkat, selamlaşma-vedalaşma, onaylama, sıra alma, rutini isteme gibi davranışlarla, karşılıklı (reciprocal) dil becerileri, çocuğun yetişkinle iletişimi sırasındaki etkileşimin düzenini anlamasını destekler. Özellikle sosyal bağlam içinde iletişimin yazılı olmayan kuralları çok erken yaşlardan itibaren gerek çocuğun kendi gözlemleri sayesinde, gerekse yetişkinin model olmasıyla kendiliğinden öğrenilir (Stillman ve Battle, 1985).

Ortak Dikkat:

Sanefuji, Yamashita ve Ohgami (2009, s.146)'nin "nesnelere ve olaylarla bağlantılı bir sosyal partnerle dikkatin paylaşımı" olarak tanımladıkları ortak dikkat becerileri, sese

ilgi gösterme, sesin yerini belirleme ve dinleme becerilerinin de artmasıyla yaşamın ilk yılında gelişen göz kontağı kurma, yüz ifadeleri ve jestleri kullanma, parmağıyla işaret etme ve ilgisini nesne ile yetişkin arasında paylaşırma gibi becerileri kapsamaktadır (Durukan ve Türkbay, 2008; Franco ve March, 2009; Sanefuji, Yamashita ve Ohgami, 2009).

Ortak dikkat, çocuğun ilerideki dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve sosyal gelişimi için kritik rol oynamaktadır (Mundy ve Stella, 2000). Araştırmacılar, alanda yapılan çalışmalarla giderek daha fazla desteklenen şekilde ortak dikkat becerilerinin gelişiminin, öğrenmenin önemli bir yapı taşı olduğunu ortaya koymaktadır (Plummer, 2009).

Sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda, doğumdan itibaren başlayıp iki yaşına dek süren söz öncesi ifade edici iletişim becerilerinin gelişimi ise yedi aşamada incelenmektedir (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, ve Volterra., 1979; Rowland ve Stremel-Campbell; 1987):

1. Amaç-öncesi davranışlar dönemi,
2. Amaçlı davranışlar dönemi,
4. Uygun olmayan sembolik öncesi iletişim dönemi,
5. Uygun sembolik öncesi iletişim dönemi,
6. Somut sembolik iletişim dönemi,
7. Soyut sembolik iletişim dönemi,
8. Formal sembolik iletişim (konuşma) dönemi aşamalarıdır.

Sağlıklı gelişim gösteren çocukların, iki yıl gibi çok kısa bir zaman dilimi içerisinde iletişimin formal sembolik şekli olan konuşmanın büyük bir bölümünü kazandıkları görülmektedir. Çok engelli görmeyen çocuklar ise, genelde ifade edici iletişimin yukarıda belirtilen en erken dönemlerinde performans göstermekte, pek çoğu konuşmayı etkili bir iletişim yolu olarak kullanamamaktadır (Rowland ve Schwiebert, 2005; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Çok engelli görmeyen çocukların pek çoğu somut sembolik iletişim veya soyut sembolik iletişim özelliklerini göstermekte ise de, buradan konuşmaya yani formal sembolik iletişim basamağına ulaşamadıkları bilinmektedir (Rowland, 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

2.4. Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Gelişimi

Aşağıda sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi iletişim dönemlerinin özellikleri ve çok engelli görmeyen çocukların bu dönemlerde gösterdikleri özellikler hakkında bilgi verilmektedir.

1. Amaç Öncesi Davranışlar Dönemi

Amaç öncesi davranışlar, 0-3 ay arasında görülen ve bebeğin kendi kontrolünde olmayan davranışlardır. Bu davranışlar, bebeğin açlık, ağrı, altının kirlenmesi gibi içsel ve fizyolojik gereksinimlerini belirtme yolu olarak ortaya çıkmaktadır (Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 2005; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Amaç öncesi davranışlar, normal gelişimde çok kısa süren bir süreci kapsamaktadır. Bu dönemde bebek tamamen anneye veya bakım veren kişiye bağımlıdır. Bebeğin ağlama, çeşitli sesler çıkarma ve vücut hareketleri yapma gibi davranışları daha çok refleksif veya tepkiseldir ve bebeğin annesi veya bakım veren kişi bu davranışları anlamlandırmaya çalışarak tepki vermektedir (Rowland, 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

2. Amaçlı Davranışlar Dönemi

Bu aşamada, çocuk fiziksel olarak amaçlı davranışlar gösterme kapasitesine sahiptir, ancak bilişsel olarak karşısındaki kişiyle iletişime geçmeyi amaçlamamaktadır. Oyunağa dokunma, amaçlı davranışa bir örnek olarak verilebilir; ancak çoğunlukla tesadüfi olarak veya keşfetme isteğiyle gerçekleşen bu davranış iletişime yönelik değildir. Yine oyunağa vurma, uzanma, ağlama gibi davranışlarla çocuk karşısındaki kişinin hareketleri veya tepkilerini değiştirmeye çalışmasa da, yetişkin bu davranışları

çocuğun istek belirtme ve reddetme gibi ifadelerde bulunduğu yönünde algılayabilir (Rowland ve Schweigert, 2005).

Bu dönemde bebek, hem yetişkin hem de çevre üzerinde etkili olabilmek için amaçlı davranışlar ve tepkilerde bulunmaktadır. Bu davranışların anlamı çok açık değilse de, çocuk sözel olmayan iletişim davranışlarını anlamaya başlamıştır. Az görmesi olan çocuklarda, bu, nesne ve yetişkin arasında dikkatin gidip gelmesi şeklinde de oluşabilmektedir. Nesnelere yetişkine uzatmak, insanları ya da nesnelere itmek gibi çevre üzerinde etkili olma amaçlı bilinçli hareketler ortaya çıkmıştır (Aitken, 2001).

Bebek bu aşamada, göz kontağı kurarak yetişkini istenen şeye yönlendirme, yapması söylendiğinde yetişkin tarafından sunulan nesneyi alma gibi davranışlar sergilemektedir (Aitken, 2001).

Amaçlı davranışları ortaya koymaya başlayan bebek, ilgi ve gereksinimlerini, örneğin farklı tonlarda ağlayarak yetişkine bildirmeye başlar. Ancak amaçlı davranışla, amaçlı iletişim arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Amaçlı davranışta bebek ilgisini çeken kişi, oyuncak veya nesneye tüm dikkatini verirken, amaçlı iletişim bebeğin ilgilendiği şey ile bunu sağlayacak olan yetişkin arasında bir ilişki kurmaya başlamasıyla mümkün olmaktadır (Iacono, Carter ve Hook, 1998). Başka bir deyişle, amaçlı iletişim, bebeğin davranışı ile bunun diğerlerine ifade ettiği anlam arasında bağlantı kurmasını sağlamasıdır. Sağlıklı gelişim gösteren bebeklerde 9 ay civarında gelişen amaçlı iletişim, bebeğin, davranışlarının annesi için anlamlı olduğunu ve annesinin davranışını veya içinde bulunduğu durumu etkileyebileceğini fark etmesiyle gelişmektedir (Rainey Perry ve Ri, 2005). Bebeğin, emzirilmeden önce dudak hareketleri yapması amaçlı davranışa bir örnektir. Burada önemli olan nokta bebeğin bu dudak hareketlerini annesine açlık hissini belirtmek için yapmıyor olsa da, annenin bunu gözlemleyip yorumlamasıdır. Bebeğin bu hareketini yorumlayan annenin bebeğe vereceği tepki bebeğin o davranışı tekrarlamasına neden olmaktadır. Yaptığı dudak hareketinin hemen ardından sözel olarak acıkmış olduğu vurgulanan ve doyurulan bebek bir süre sonra bu hareketi gerçekten acıkmış olduğunu bildirmek için yapacaktır. Böylece bebeğin davranışı yavaş yavaş iletişime yönelik farklı bir boyut kazanacaktır (Butterworth ve Harris, 1994).

Görme engeli ve buna eşlik eden motor ve zihinsel engel durumu nedeniyle, çok engelli görmeyen bebek etrafındaki kişi ve nesnelere bakma, onlara uzanma gibi davranışları yerine getiremez. Davranışları bu dönemde dahi refleksif ve dürtüsel seviyede kalabilir (Forney ve Wolff Heller, 2004).

3. Uygun Olmayan Sembolik Öncesi İletişim Dönemi

Bu dönemin özelliği, çocuğun sosyal olarak kabul görmeyen jestler ve davranışlarla anne veya bakım verenin davranışlarını etkilemeye ve değiştirmeye çalışmasıdır. Küçük yaştaki bir çocuğun oyuncakları çekmesi, itmesi, fırlatması, annesini çekiştirmesi, kendine veya başkalarına zarar verici davranışlarda bulunması bu davranışlara örnektir (Rowland ve Stremel- Campbell, 1987).

Bu aşamadaki çocuk, davranışlarıyla yetişkinin tepkilerini etkileyip değiştirebileceğini fark etmekte, ancak, sınırlı mesaj içeren ve nesnelere itmek, insanları çekiştirmek, çığlık atmak ve yüksek sesle ağlamak gibi çok etkili ancak sosyal olarak kabul edilmeyen davranışlar göstermektedir. Her ne kadar çocuğun gösterdiği davranışlar sosyal açıdan uygun olmasa da, artık davranışlarını iletişim amaçlı olarak gerçekleştiriyor olması bakımından önemli bir aşamadır. Bu aşamada, bir nesne veya hareketi istemek, dikkat çekmek, bilgi almaya çalışmak, reddetmek veya protesto etmek ile yetişkinin dikkatini başka bir nesne veya yetişkine yönlendirmek, iletişimin amaçlarını oluşturmaktadır (Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 2005; Rowland ve Stremel- Campbell, 1987).

Çok engelli görmeyen çocukların birçoğunun iletişime yönelik davranışları, yaşları ilerlemiş olmasına rağmen sağlıklı gelişimin bir parçası olan ancak yaşları için geri bir seviyede bulunan uygun olmayan sembolik öncesi iletişim dönemindedir. İletişime yönelik bu davranışlar sıklıkla davranış problem olarak da düşünülmektedir (Erin ve Spungin, 2004; Rowland ve Schweigert, 2005).

4. Uygun Sembolik Öncesi İletişim Dönemi

Bu dönemde görülen davranışlar, diğerlerinin davranışlarını etkilemeye yönelik ve yapılması onaylanan davranışlardır. Parmakla işaret etme, nesnelere uzatma, kişileri veya nesnelere gösterme, el sallama, başını sallama bu davranışlardan bazılarıdır

(Rowland ve Schweigert, 2005). Parmakla işaret etme kritik bir gelişimsel bir dönüm noktasıdır ve bir ortamın tanıdık olmasını ve işaret etmeyi motive edecek şekilde ortamda nesnelere belli bir sıralamada olduğunu bilmeyi gerektirir (Miles ve Riggio, 1999; Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan ve Seibert).

Bu dönemde iletişimin amacı, uygun olmayan sembolik öncesi iletişim aşamasıyla aynı olsa da, artık çocuğun hareketleri yetişkin tarafından kabul edilebilir ve daha olgun davranışlara dönüşmüştür (Miles ve Riggio, 1999; Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan ve Seibert, 2003; Rowland ve Schweigert, 2005).

Çok engelli görmeyen çocukların bazıları, içinde buldukları kültür ve topluma özgü jestleri öğrenip, kullanabilmektedir. Az görmeye sahip olan çok engelli görmeyen çocukların ise, sağlıklı gelişim gösteren yaşlılarından geç de olsa parmakla işaret etme gibi doğal jestleri de gösterebildikleri bilinmektedir (Rowland ve Schweigert, 2005). Ancak görmesi ileri derecede yetersiz olan çok engelli görmeyen çocukların, bu davranışları öğrenmek için bir modelden yararlanma şansları bulunmamaktadır. Görme sorunlarının yanı sıra, serebral palsisi olan veya ortopedik sorunlar yaşayan çocukların ise, kas gerginliklerindeki sorunlar ve vücut duruş bozukluklarına eşlik eden zihinsel gelişim gerilikleri nedeniyle parmakla işaret etme başta olmak üzere, doğal jest ve mimiklerin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır (Forney ve Wolff Heller, 2004; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987; Writer, 1987).

5. Somut Sembolik İletişim Dönemi

Sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda bu aşama ve uygun sembolik öncesi iletişim aşamaları birbirine paralel olarak gelişmektedir. Çoğu zaman bu iki aşamayı birbirinden ayırmak da mümkün değildir (Rowland ve Schweigert, 2005; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

Somut sembolik iletişim dönemindeki çocuk, dokunsal ve/veya görsel olarak somut sembollerini sınırlı da olsa kullanmaya başlamıştır. Böylece o anda yanında bulunmayan bir nesne veya kişiyi istediğini veya gereksinimlerini, sembol kullanarak belirtebilmektedir. Bu seviyede çocuk birebir eşlemeyi anlayabilmekte, oturmak istediğini sandalyenin arkasına vurarak ve susadığını dudaklarını şapırdatarak belli edebilmektedir (Rowland ve Schweigert, 2005).

Sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda, 6. ve hatta 7. dönemle paralel giden ve çoğu zaman ayırt edilemeyen bu dönem, çok engelli görmeyen çocuklar gibi ileri derecede iletişim sorunu yaşayan çocuklarda, ayırt edici ve kritik bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır (Rowland ve Schweigert, 2005).

Bu aşamada gelişim gösteren çok engelli görmeyen çocuklar, gerçek nesnelere, resimler, fotoğraflar gibi somut sembollerin çevrelerindeki kişi, olay veya nesnelere temsil ettiğini anlamaya başladıklarından bilişsel gelişimlerinde önemli bir aşama kaydetmektedirler. Örneğin, bu seviyedeki bir çocuk, sevdiği bir oyuncanın sesini taklit ederek, o anda yanında bulunmayan bu oyuncayı annesinden isteyebilir. Burada çocuğun nesnelere, hareketleri, kişileri ve bunları sembolize eden nesne, hareket ve sesleri eşleştirmeye başlaması söz konusudur (Rowland ve Schweigert, 2005; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

6. Soyut Sembolik İletişim Dönemi

Bu aşamada soyut sembollerin sınırlı kullanımı söz konusudur. Sembolik dil becerileri geliştirmeye başlayan çocuk önceleri parmakla işaret etme, nesne veya oyuncayı karşısındakine uzatma, el sallama gibi vücut hareketlerini kullanmaktadır. Daha sonra sözcükleri temsil eden birtakım hareketler geliştirmeye başlayan çocuğun, zaman ilerledikçe nesne ve olayları ifade eden tek sözcükleri kullanmaya başlaması beklenmektedir. Örneğin, önceleri salınacağı farkedince vücudunu ileri-geri sallayarak heyecanını ifade eden çok engelli görmeyen bir çocuğun, daha sonra salıncağa binmek istediğini “salla” sözcüğünü kullanarak belirtebileceği beklenmektedir (Rowland ve Schweigert, 2005).

Bu seviyedeki çocuklar istek ve gereksinimlerini belirtmek için tek bir işaret veya görme yetersizlikleri ileri derecede değilse, resim kullanabilmektedirler. Bu sayıyı çok tutarlı ve kaliteli bir eğitim programı ile iki veya üç işaret ve/veya resim kullanımına kadar ilerletmek mümkündür. Ancak çok engelli görmeyen çocukların pek çoğu bu seviyeden ileri gidememektedir. (Rowland ve Schweigert, 2005; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

7. *Formal Sembolik İletişim*

Formal sembolik iletişim aşamasında konuşma ortaya çıkmaktadır. Bu seviyedeki bir çocuk, ana dilinin kurallarını anlamaya başlamakta ve dilin bir yapısının ve sırasının olduğunu bilmektedir (Rowland ve Schweigert, 2005).

Çok engelli görmeyen çocukların pek çoğu ise, iletişimin bu formal seviyesine hiç bir zaman ulaşmamaktadırlar (Rowland, 2009; Rowland ve Stremel-Campbell, 1987).

2.5. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi

Çok engelli görmeyen çocukların günlük yaşam becerilerini, akademik ve mesleki eğitim becerilerini kazanmaları için hazırlanacak eğitim programları ve eğitsel çevrenin düzenlenmesinde, çocuğun performansının değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Westling ve Fox, 2004). Çünkü çocuğa sunulacak uygun bir müdahale ve eğitim programı, ancak uygun ve kapsamlı bir değerlendirme süreci sayesinde mümkün olabilmektedir (Clark Gerken, 2004; Westling ve Fox, 2004).

Engelli çocuklarda değerlendirme sürecinde kullanılacak araç ve yöntemler çocuğun engel durumu ve olanaklara göre farklılaşmaktaysa da, aslında varılmak istenen nokta çocuğa öğretilecek olan becerilerle ilgili bir eğitim planına ulaşmaktır. Böylece değerlendirme bize “Şimdi ne yapacağız?” sorusunun cevabını vermektedir (Warner ve Wolf Nelson, 2004).

İfade edici dil becerileri sınırlı olan çok engelli görmeyen bir çocukta iletişim becerilerinin değerlendirilmesinin iki amacı vardır. Öncelikli amaç, çocuğun yaşına uygun ya da uygun olmayan davranışlarını fark etmek ve bunların hangi şartlarda, ne şekilde ortaya çıktığını belirlemektir. İkinci amaç ise, belirlenen bu davranışları doğru müdahalelerle iletişim amaçlı olarak kullanması için çocuğa yardımcı olmaktır (Halle ve Maedan, 2007).

İlk değerlendirmenin ardından, çocuğun daha fazla desteğe gereksinim duyup duymadığını, uygulanan özel müdahale ve eğitim planının işe yarayıp yaramadığını ve çocuğa öğretilecek bir sonraki becerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla değerlendirme süreci devam eder (Downing, 2002; Westling ve Fox, 2004).

Varolan yetersizliklerinin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini oldukça olumsuz etkilediği çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek oldukça güçtür (Bruce, Godbold ve Naponelli-Gold, 2004; Crais ve Erwick Roberts, 1996; Chen, 2008). Ancak çocuğun ilk performansını iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla belirlemek ve sonra bu süreci çocuğun öğrenmesini pekiştirmek ve artırmak amacıyla devam ettirmek çok önemlidir (Alsop, 2002).

Çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde birden fazla ölçeğin kullanılması ve formal değerlendirme araçları kullanılırken dikkatli olunması da önemli bir noktadır (Gleason, 1992).

Ogletree, Wetherby ve Westling (1992), engelli ve sınırlı ifade edici dil becerilerine sahip bireylerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde beş farklı yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlar, aile görüşmeleri, doğal ortamda anne/bakım verenle çocuğun iletişiminin gözlenmesi, formal değerlendirme ölçüm araçlarının kullanılması, yapılandırılmış örneklerle üzerinde çalışmalar ve değişik ortamlarda çocuğun farklı iletişim partnerleriyle gözlemlenmesidir.

Bundan başka, aile raporları, ev merkezli, kurum merkezli, çalışma takımı merkezli ve oyun merkezli olarak yapılan değerlendirme süreçleri (Warner ve Wolf Nelson, 2004) ile var olan kayıtlardan bilgi toplama ve adapte edilmiş davranış skalaları ile aktivite ve beceri listelerinin kullanımı gibi yöntemler (Westling ve Fox, 2004) de bulunmaktadır.

Bu çalışmada çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin değerlendirilmesi için yukarıda sayılan yöntemler, formal ve informal olmak üzere iki başlık altında incelenerek ele alınmıştır.

2.5.1. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde Formal Yöntemler

Çok engelli görmeyen çocuklarda söz öncesi iletişimin değerlendirilmesine yönelik kullanılan formal yöntemler, standardize edilmiş testler ve envanterler ile standardize edilmemiş ölçüm araçlarıdır (Crais ve Erwick Roberts, 1996; Warner ve Wolf Nelson, 2004).

2.5.1.1. Standardize Edilmiş Testler ve Ölçüm Araçları

Standardize edilmiş testler, özellikle çocuğun gelişimsel seviyesini belirlemek ve eğitim planı oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Crais ve Roberts, 1996). Standardize edilmiş ölçüm araçları çoğunlukla çok engelli görmeyen çocuklar için uygun olmasalar da, bazen özellikle bir testin tamamının veya birkaç testin belli bölümlerinin belirli bir çocuğun değerlendirilmesinde kullanılması mümkündür (Rowland, 2009).

Engelli ve/veya sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda konuşma, dil becerileri veya iletişimi değerlendirmek üzere geliştirilen standardize testlerde, değerlendirilmek istenen alanlar, yaş aralığı, testin biçimi ve puanlaması gibi unsurlar ayrıntılarıyla belirlenmiştir (Crais ve Roberts, 1996; Warner ve Wolf Nelson, 2004).

Denver Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1992), Bayley Bebek ve Küçük Çocuklar İçin Gelişim Ölçeği (Bayley, 1993), Vineland Adapte Edilmiş Davranış Skalası gibi tüm gelişim alanlarına odaklanan testler ve ölçüm araçları olduğu gibi (Warner ve Wolf Nelson, 2004; Rowland, 2009), Peabody Resim-Sözcük Dağarcığı Testi, Okul Öncesi Dil Skalası-3, Reynell Gelişimsel Dil Skalası, İletişim ve Sembolik Davranış Skalası, McArthur İletişimsel Gelişim Envanteri, Alıcı-İfade Edici Dil Testi-3 gibi özellikle iletişim, dil ve konuşma gelişimini değerlendiren testler de bulunmaktadır (Crais ve Roberts, 1996; Rowland, 2009; Warner ve Wolf Nelson, 2004).

Bu değerlendirme araçlarından Denver Gelişimsel Tarama Testi, Bayley Bebek ve Küçük Çocuklar İçin Gelişim Ölçeği, Vineland Adapte Edilmiş Davranış Skalası gibi araçlar sağlıklı gelişim gösteren çocukların değerlendirmesine yönelikken, Reynell Gelişimsel Dil Skalası, Alıcı-İfade Edici Dil Testi-3 gibi spesifik olarak dil gelişiminde gerilik bulunan veya engelli çocuklar için geliştirilmiş değerlendirme araçları da bulunmaktadır.

Aşağıda, iletişim, dil ve konuşmayı değerlendirmek üzere kullanılan Reynell Gelişimsel Dil Skalası ve Alıcı-İfade Edici Dil Testi-3 hakkında bilgi verilmiştir.

Reynell Gelişimsel Dil Skalası:

1-7 yaş arasında bulunan, gelişimin erken aşamalarında performans gösteren veya gelişimsel gerilik yaşayan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan bu skalada, sözel kavrayış ve ifade edici dil becerileri bölümleri yer almaktadır (Reynell ve Gruber, 1990).

Reynell Gelişimsel Dil Skalası, takvim yaşı ilerlediği halde gelişimsel olarak iletişim becerilerinde ileri derecede gerilik gösteren çocukların söz öncesi ve sözel iletişim becerilerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ancak çok engelli çocukların sahip oldukları birden fazla engel nedeniyle bu çocukların iletişim becerilerini değerlendirmede tek başına yeterli değildir (Edwards, Garman, Hughes, Letts ve Sinka, 1999).

Alıcı-İfade Edici Dil Testi-3

0-3 yaş arasındaki konuşma geriliği veya başka engellere sahip bebeklerdeki dil gelişimini belirlemek için geliştirilmiş bir testtir (Bzoch ve League, 1991). Özellikle erken çocukluk çağı müdahale programlarının planlanmasında ve değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır. Bu ölçüm aracı, ayrıca erken dil ve konuşma gelişimi üzerindeki çevresel ve fiziksel riskleri belirlemede de oldukça etkilidir (Stiegler, 2007).

2.5.1.2. Standardize Edilmemiş Testler ve Ölçüm Araçları

Standardize edilmemiş ölçüm araçları, belli bir gelişimsel özellik veya beceriler dizisini değerlendirmek üzere kullanılmaktadır. Bu testler uygulama yapılan çocuğun içinde bulunduğu kültüre uyarlanmadığından çıkacak sonuçların güvenilirliği açısından sıkıntı doğurabilmektedir (Brown ve Snell, 2000).

Carolina Müfredatı, Hawaii Erken Öğrenme Profili, Callier-Azusa G Skalası (Stillman ve Battle, 1985) gibi değerlendirme araçları tüm gelişim alanlarına odaklandıklarından söz öncesi iletişim dönemini değerlendirmede yetersiz kalmaktadırlar (Warner ve Wolf Nelson, 2004; Rowland, 2009). Callier-Azusa Skalası-H Formu (Stillman ve Battle, 1985), İletişim Boyutları, İletişim Matriksi (Rowland, 2009), Erken Sosyal İletişim Skalası (Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan ve Seibert, 2003) gibi değerlendirme

araçları ise, özellikle iletişim ve iletişimin erken dönemlerini değerlendiren araçlardır (Crais ve Roberts, 1996; Warner ve Wolf Nelson, 2004).

Bu değerlendirme araçlarından Erken Sosyal İletişim Skalası gibi araçlar sağlıklı gelişim gösteren çocukların değerlendirmesine yönelikken, Callier-Azusa Skalası-H Formu, İletişim Matriksi gibi spesifik olarak çok engelli görmeyen ve görme-ışitme engelli çocuklar için geliştirilmiş değerlendirme araçları da bulunmaktadır.

Aşağıda, çok engelli görmeyen çocuklarda iletişim, dil ve konuşmayı değerlendirmek üzere kullanılan Callier-Azusa Skalası-H Formu ve İletişim Matriksi hakkında bilgi verilmiştir.

Callier-Azusa Skalası-H Formu:

Callier-Azusa Skalası, özellikle görme-ışitme engelli çocuklar üzerinde disiplinlerarası çalışmaların uzun yıllar sürdürülmesi sonucunda iki bölüm olarak ortaya çıkmış bir ölçektir. Bu skala ile görme-ışitme engelli çocukların yanısıra, yalnızca görme engelli ve yalnızca ışitme engelli çocuklar ile çok engelli görmeyen çocukların görsel, ışitsel ve dokunsal gelişiminin değerlendirilmesi de mümkündür (Rowland, 2009; Stillman ve Battle, 1985).

Skalanın H Formu ise, spesifik olarak görme-ışitme engelli ve çok engelli çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Bu form ile, çocukların temsil edici ve sembolik iletişim becerileri, alıcı iletişim becerileri, amaçlı iletişim becerileri ve karşılıklı iletişim becerileri kapsamlı ve gelişimsel sıralamaya uygun şekilde değerlendirilebilmektedir (Schum, 2004; Stillman ve Battle, 1985).

İletişim Matriksi:

İletişim Matriksi, iletişimin erken aşamalarında gelişim gösteren çocukların iletişim becerilerinin aileler ve uzmanlar tarafından değerlendirmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, aynı zamanda çocuğun iletişim becerileriyle ilgili öğretim hedeflerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır (Silver, 2003; Rowland, 2009).

İletişim Matriksi'nin ilk versiyonu, iletişim güçlüğü yaşayan görme-ışitme ve çok engelli görmeyen çocukların aileler, uzmanlar ve eğitimciler tarafından değerlendirilebilmeleri için geliştirilmiş (Rowland, 2004), daha sonraki versiyon ise online olarak aileler ve uzmanların kullanımına sunulmuştur (Rowland, 2009).

Çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarını belirlemede kullanılan standardize edilmemiş ölçüm araçlarından biri de anket yönteminin kullanımıdır. Anket yöntemi, çok engelli görmeyen çocukların ailelerinden hızlı ve somut bilgi alımını sağlamaktadır. Bu çocukların iletişim becerilerini sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla, diğer engel gruplarından çocuklarla karşılaştırabilmek amacıyla anket yönteminin kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Wilder, Axelson ve Granlund, 2004).

Wilder, Axelson ve Granlund (2004), çok engelli çocuklar ile, bu çocuklara gelişimsel yaş ve kronolojik yaş olarak eşlenmiş iki grup çocuğun ebeveynlerinden oluşan toplam 91 kişiye ebeveyn-çocuk etkileşimini incelemeye yönelik bir anket uygulayarak, her üç gruptaki bulguların farklılıklarını incelemiştir. Çalışmada, 91 ebeveynin, ebeveyn ile çocuğun yakın etkileşiminde çocuğun katılımını nasıl algıladıkları araştırılmış ve çocuğun fiziksel engel ve hareket sınırlılığı yaşaması durumunda ebeveynleriyle arasındaki ideal etkileşimin nasıl olması gerektiğinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu amaçla çocukların etkileşim sırasında gösterdiği davranışlardaki benzerlikler ve farklılıklara bakılmıştır. Buna göre çok engelli görmeyen çocukların, ebeveynleriyle etkileşimleri sırasında diğer gruplardaki çocuklarla aynı sayıda ilgi ve istek belirten davranış gösterdikleri, ancak karmaşık gereksinim ve ilgilerini ifade etmede daha fazla güçlük çektikleri bulunmuştur. Ebeveynleri bu çocukların aynı zamanda ortak dikkati sürdürmede ve dikkatini yöneltmede zorluk yaşadığını ifade etmişlerdir. Çalışma, iletişime katılım ve karşılıklı etkileşimin ilerlemesi için ailelerin katılacağı değerlendirme süreci ve yöneltilecek soruların özellikle bu konular üzerine odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur (Wilder, Axelson ve Granlund, 2004).

Maddox (1997)'un, 7 çok engelli görmeyen çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında, anne-çocuk ve anne-öğretmen çiftleri arasındaki iletişim davranışları ve bu davranışların işlevleri incelenmiştir. Çalışma bulgularının bir kısmı, çok engelli görmeyen çocukların anneleri ve öğretmenlerinin doldurduğu İletişim Başlatma

Anketi'nden elde edilmiştir. Söz öncesi iletişim davranışları listesinden oluşan İletişim Başlatma Anketi'ni yanıtlayan anne ve öğretmenler, çocukların hepsinin reddetme ve selamlaşma davranışlarını gösterdiğini, bazılarının duygu belirtmeye yönelik davranışlar sergilediğini, ancak bildirim, yorum ve izin isteme davranışlarının hiçbir çocukta gözlenmediğini bildirmişlerdir (Maddox, 1997).

2.5.2. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesinde İnfomal Yöntemler

Çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde çok önemli yeri olan infomal yöntemler, var olan kayıtlardan veya daha önce yapılmış değerlendirmelerden bilgi elde edilmesi, aile, eğitimci ve uzman görüşmeleri, aile raporları, gözlemler ve video kayıtları olarak sayılabilir (Crais ve Erwick Roberts, 1996; Warner ve Wolf Nelson, 2004; Westling ve Fox, 2004).

Bu bölümde, yukarıda sözü edilen infomal değerlendirme yöntemlerine kısaca değinilerek, bu yöntemlerle yapılmış çalışmalardan örnekler verilecektir.

2.5.2.1. Var Olan Kayıt veya Bilgilere Dayalı Değerlendirme

Çok engelli görmeyen çocukların değerlendirmesinde, çocuğun tıbbi kayıtları ile bir önceki bireyselleştirilmiş eğitim programı, varsa zeka testi veya gelişimsel skalalardan elde edilen sonuçlar gibi kayıt ve değerlendirmeler de göz önüne alınmaktadır (Westling ve Fox, 2004).

Değerlendirmenin sürekli devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde, çok engelli görmeyen çocuğun daha önce uygulanan testlerden aldığı sonuçlar ve önceki eğitsel hedeflerinin, çocuğun bir sonraki değerlendirmesi ve eğitsel planının oluşturulmasında katkısı büyük olacaktır (Alsop, 2002; Westling ve Fox, 2004).

Çok engelli görmeyen çocukların iletişim davranışlarını ve bunların işlevselliğini araştırmak üzere, anne-çocuk ve anne-öğretmen eşleştirmelerini yapmak için Maddox (1997), çocukların var olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'nden yararlanmıştı.

Yine çok engelli görmeyen çocukların öğretmenleriyle etkileşimleri sırasındaki iletişim davranışlarının incelendiği (Chen, 2008) ve söz öncesi iletişim seviyelerinin değerlendirildiği (McLaughlin ve Cascella, 2008) araştırmalarda da çocukların BEP'lerinden elde edilen bilgiler kullanılmıştır.

Chen (2008), çok engelli çocukların iletişim kurabilme kapasitelerinin ve uygun sosyal iletişim davranışlarının öğretmen tepkilerini nasıl etkilediğini incelediği araştırmasında, bu çocukların sözel olmayan ve sözlü iletişim davranışlarını daha önceden tutulmuş kayıtlardan ve ders planlarından yararlanarak değerlendirmiştir.

McLaughlin ve Cascella (2008)'nın, 8 ile 13 yaşları arasındaki altı çok engelli görmeyen çocuğun söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirilmeye yönelik gerçekleştirdikleri ve standardize olmayan ölçme araçlarından Fonksiyonel İletişim Profili'ni kullandıkları araştırmada, çok engelli görmeyen çocukların BEP'lerinin yanı sıra, psikolog, özel eğitimci ve dil ve konuşma terapistinin raporlarından da yararlanılmıştır. Çalışma bulguları, sözel dil kullanma becerisi bulunmayan bu çocukların, herbirinin kendine özgü söz öncesi iletişim davranışlarını gösterdiklerinin altını çizmektedir.

2.5.2.2. Aile Raporları

Sağlıklı gelişim gösteren veya engelli çocukların gelişimlerini ve özelliklerini değerlendirmede aile raporlarının kullanımı oldukça yaygın bir yöntemdir (Goin-Kochel, Myers ve Mackintosh, 2006; Houston-Price, Mather ve Sakkalou, 2006).

Aile raporlarına dayalı bilgi edinme yolu, özellikle büyük gruplarla yapılan kesitsel çalışmalarda, hızlı ve kolay şekilde bulgulara ulaşılmasını sağladığından, pek çok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (Houston-Price, Mather ve Sakkalou, 2006).

Goin-Kochel, Myers ve Mackintosh (2006), otistik çocuklarda görülen bazı davranışların tedavisinde, aile raporlarına dayalı çalışmalar yapmanın, bu tedavilerle ilgilenen diğer otistik çocuk ailelerine örnek oluşturduğunu ve karar süreçlerine destek verdiğini belirtmektedirler.

Son yıllarda, çok engelli görmeyen çocukların değerlendirilmesinde aile raporlarının yeri oldukça artmıştır. Ailelerden bilgi almak amacıyla, çeşitli anket formları, yarı-

yapılandırılmış görüşme soruları, internet yoluyla uygulanan anket çalışmaları ve telefon görüşmeleri yoluyla elde edilen aile raporları sıklıkla kullanılmaktadır (Durando, 2008).

Aile raporları, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişimlerini değerlendirmede kullanılan ölçüm araçlarının uygunluğuna dair de bulgular sağlamaktadır (Casella, 2005).

2.5.2.3. Gözlem

Doğal ortamlarda öğretmen veya eğitimciler tarafından gerçekleştirilen gözlemlerin pek çok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar, hedef davranışın tipik performansının ve buna bağlı diğer davranışların gözlenebilmesi ve ortamı bozacak çok fazla materyal veya ipucunun bulunmamasıdır. Bu yöntemin dezavantajları ise gözlem yapılacak yer ve saatle ilgili değişkenlerin fazlalığı dolayısıyla, farklı gün ve saatlerde gözlemlerin yapılması gerekliliği ve öğretmenin gözlemek istediği davranışın kendiliğinden ortaya çıkma olasılığıdır (Brown ve Snell, 2000).

Gelişimlerinde kendine özgü farklılıkların olduğu ve kendine has iletişim davranışlarının sıklıkla gözlemlendiği çok engelli görmeyen çocuklarla ilgili araştırmalarda gözlem yöntemi de sıklıkla kullanılmaktadır (Iacano, Carter ve Hook, 1998).

Yaşları 5 ile 9 arasında değişen dört çok engelli görmeyen çocuğun katıldığı bir araştırmada, çocukların amaçlı iletişim davranışlarını belirlemek amacıyla doğal, yarı ve tam yapılandırılmış ortamlarda gözlem yöntemi kullanılmıştır (Iacano, Carter ve Hook, 1998). Bu araştırmada video kayıt ve analiz yöntemi de kullanıldığından çalışmanın bulgularına ilgili bölümde yer verilmiştir.

Chen (2008), 3 ile 6 yaş arasındaki altı çok engelli görmeyen çocukla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen ve öğrencisinin doğal ortamdaki etkileşimleri sırasında çocuğun iletişim davranışlarının değerlendirilmesinde sınıf gözlemleri ve saha notlarından elde edilen bulguları da kullanmıştır.

2.5.2.4. Video Kaydı

Engelli çocukların belirli davranışlarını somut ve gözlenebilir şekilde ortaya koyan video analizlerinin kullanımı son yıllarda oldukça yaygınlaşmıştır. Çok engelli görmeyen çocuklarla ilgili çalışmalarda da bu yönteme sıklıkla başvurulmaktadır (Chen, Klein ve Haney, 2007; Mallineni, Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai, 2006).

Rowland (1984), yaşları 11 ay ile 2 yaş 8 ay arasında değişen görme engeline ek olarak gelişimsel geriliğe sahip olan dört çok engelli görmeyen çocuk ve bir görme engelli çocuğun, anneleriyle aralarındaki söz öncesi iletişimi incelediği araştırmasının video kayıt ve analizlerini kullanmıştır. Sonuçlar, bu bebeklerin gülümseme, jest ve mimikler gösterme ve ses çıkarma gibi davranışlarının sınırlı olduğunu ve buna karşılık olarak annelerinin de dokunma ve ses kullanarak yanıt verme davranışlarının sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

Iacono, Carter ve Hook (1998) da, belli bir bölümünde gözlem yöntemini kullandıkları çalışmalarında video kaydı yönteminden de yararlanarak, çocukların amaçlı iletişim davranışlarını, ses çıkarma, jestler, öğretmene doğru bakma, gülümseme ve diğer amaçlı iletişim davranışları baz alınarak kodlamışlardır. Davranışlar, amaçlılık, sıklık, işlev ve şekline göre derinlemesine incelenmiştir. Sonuçlar, çocuklardan sadece ikisinin davranışlarının amaçlı olarak belirlenebildiğini, ancak gözlenen pek çok davranışta amaçlılığın belirmeye başladığını göstermektedir. Yine zihinsel, fiziksel ve duyuşal engellere sahip olmaları nedeniyle dikkati koordine etmede sorun yaşayan bu çocukların açık bir şekilde amaçlı iletişim davranışlarını göstermelerindeki güçlük vurgulanarak, bu çocukların çoğunlukla kendine özgü (idiyosantrik) birtakım davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir (Iacono, Carter ve Hook, 1998).

Video kaydı yöntemiyle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise, okul çağındaki on çok engelli görmeyen çocuğun amaç öncesi ve amaçlı iletişim becerileri araştırılmıştır. Çalışmada çocukların müzik terapisi seansları sırasında video kaydı alınmış, aynı zamanda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İletişim Profilleri her bir çocuk için müzik terapisti tarafından doldurulmuştur. Böylece çocuklar tarafından sergilenen ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınan davranışlar incelendiğinde, etkileşim sırasında her çocuğun iletişiminin farklı seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Çalışmada, tüm çocukların çevreleriyle etkileşimde ileri derecede sınırlılık gösterdikleri ve en çok ortak

dikkat kurmada nesne kullanımı, uygun hazır oluşluk halini sürdürme ve genel olarak nesnelere manipüle etmede zorluk yaşadıkları ortaya konmuştur (Rainey Perry, 2003).

Mallineni, Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai (2006)'nin, yaşları 2 ile 8 arasında değişen on iki çok engelli görmeyen çocuğun sözel olmayan davranışlarını video kayıtları ile inceledikleri çalışmada ise, 131 tane sözel olmayan davranış belirlemişlerdir. Bu davranışlardan 33 tanesinin tüm çocuklarda ortak olarak gözlenen davranışlar olduğu vurgulanmıştır. Bu ortak sözel olmayan davranışlar arasında, isteme, dikkat, hoşlanmama, korku ve içe çekilme davranışları sayılmaktadır.

2.5.2.5. Görüşme

Çok engelli görmeyen çocukların gösterdikleri özellikler dolayısıyla çeşitli gelişimsel alanlardaki değerlendirmelerinde görüşme yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Rowland, 2009).

Görüşme, çocuğu iyi tanıyan aile üyeleri ile eğitimci ve uzmanları da içeren kişilerle, çocuğun değerlendirilmek istenen özelliklerini derinlemesine öğrenmek için hazırlanmış yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmış sorularla bilgi alma yoludur (Brown ve Snell, 2000).

Özellikle aile görüşmeleri sayesinde çok engelli görmeyen çocuğun bir gelişimsel alanla ilgili var olan durumu ve öğrenmesi gereken becerilere dair ayrıntılar elde edilmektedir. Bu görüşmelerin sonucunda çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programının informal ve aile tarafından şekillendirilmiş hali olan kişisel gelecek planı ortaya çıkmaktadır. Böylece aile ve uzmanlar aracılığıyla, çocuğun evde, okulda ve toplum içerisinde günlük yaşam aktivitelerini yerine getirirkenki durumu ve öğrenmesi gerekenlerle ilgili çok önemli bilgiler sağlanmaktadır (Westling ve Fox, 2004).

Rowland (1984), video analizi yöntemini kullandığı araştırmasının bir bölümünde, ailelerle görüşmeler de yapmıştır. Çalışma, çok engelli görmeyen bebeklerin, memnuniyet ve memnuniyetsizlik belirtmek için gülme, ağlama, huzursuzluk ve bazı sesler çıkarma gibi söz öncesi iletişim yollarını kullanmalarına, basit ses taklitleri yapmalarına ve annelerinin kullandıkları bazı sözcükleri anladıklarına dair tepkiler göstermelerine rağmen, bu tepkilerin iletişimsel tepkiler olarak normal bir yol

izlemediklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, çok engelli görmeyen bebeklerin hepsinde yaşlarına uygun olmayan ve genellikle kaygı veya hoşnutsuzluk durumlarında ortaya çıkan kendi koluna vurma, annesinin kucağında kendini geriye atma gibi kendine özgü (idiosantrik) davranışlar bulunduğu ve bu durumun da annelerin bebeklerine olan tepkilerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Çok engelli görmeyen çocukların tepkilerindeki normal dışılığa ek olarak, bu çocukların annelerinin çocuklarına olan tepkileri de sağlıklı bir iletişim için yetersiz ve tutarsız olmaktadır.

4 ile 15 yaş arasındaki yirmi dokuz çok engelli görmeyen çocuğun gelişim özelliklerinin anne görüşlerine dayalı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle incelendiği bir çalışmada, çocukların kendilerini ifade etmek için çoğunlukla vücut hareketlerini ve ağlama, bağırma gibi yaşlarına uygun olmayan davranışları kullandıklarını ortaya konmuştur. Çalışmaya katılan annelerden yedisi ise, çocuklarının hiçbir şekilde kendini ifade edemediğini belirtmişlerdir (Bahçivancıoğlu Yazıcı, 2009).

Maddox (1997)'un yedi çok engelli görmeyen çocukla yürüttüğü çalışmasında, çocukların anneleri ve öğretmenleriyle, yapılandırılmış görüşme de gerçekleştirilmiş ve sorular çocukların istekte bulunma, protesto etme, reddetme, yorum yapma, geri çekilme, selamlaşma gibi söz öncesi iletişim davranışlarını değerlendirmeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Buna göre, hem anneler, hem de öğretmenler, çocukların davranışlarının kesinlikle iletişim amaçlı ve anlamlı olduğunu belirtmişlerdir (Maddox, 1997).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birarada kullanmaya dayalı karma araştırma yöntemlerinden ardıl açıklayıcı karma yöntem (Creswell, 2009) kullanılmıştır. Aşağıda ardıl açıklayıcı karma yöntemle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.1.1. Ardıl Açıklayıcı Karma Yöntem

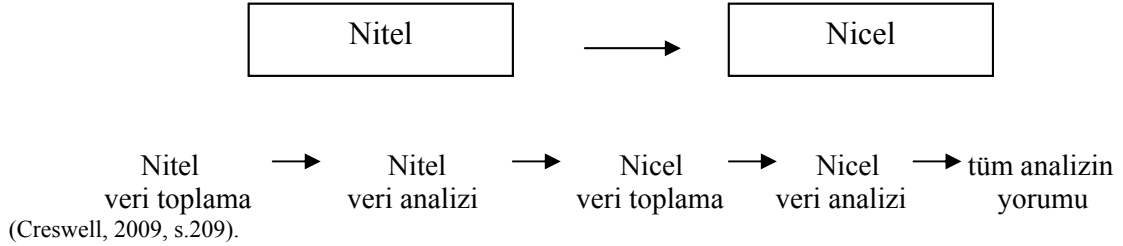
Bu araştırmada, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini annelerinin gözlemlerine dayalı olarak derinlemesine inceleyerek, anneleri ile nasıl iletişim kurduklarını belirlemek üzere kullanılacak Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'ni geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak üzere ardıl açıklayıcı karma yöntemden (Creswell, 2009) yararlanılmıştır.

Ardıl açıklayıcı yöntemde, araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemin ilk aşamasında çalışma, nitel veri toplanması ve analiziyle başlayıp, ikinci aşamada nicel veri toplama ve analizi ile devam etmektedir (Creswell, 2009).

Araştırmalarda ardıl karma yöntemin kullanılma amacı, bir yöntem kullanarak ulaşılan bulguların, diğer bir yöntemle ayrıntılandırması ve genişletilmesidir (Creswell, 2009).

Bu çalışmada hem nitel, hem de nicel verileri kullanma gerekçesi, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için, daha küçük bir gruptan derinlemesine bilgi toplamak için ön çalışma yapmaktır. Çalışmanın sonraki aşamasında ise, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının belirlenmesine zemin hazırlayacak bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Şekil 3.1. Ardıl Açıklayıcı Karma Yöntem



Araştırmada, ardıl açıklayıcı karma yöntem çalışması iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamanın amacı, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerileri davranışlarının, anneleriyle yapılan görüşmeler ile belirlenmesidir. İkinci aşamanın amacı ise, çalışmanın ilk aşamasından elde edilen verilere dayalı olarak ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesidir. Böylece, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmek için daha hızlı, etkin şekilde ve çok sayıda kişiye uygulama yapma olanağı sağlanmıştır (Creswell, 2009; Street ve Stang, 2009).

Geliştirilen ÇEG-SÖİB Ölçeği, çok engelli görmeyen çocuklar ve sağlıklı gelişim gösteren bebeklere sahip annelere uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın her iki aşamasından elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak tartışılmıştır.

3.2. Nitel Aşama: Görüşme

Araştırmanın bu aşamasında, çok engelli görmeyen çocukların, anneleri ile nasıl iletişim kurduklarını belirlemek amacıyla, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, annelerden çocuklarının kendileriyle nasıl iletişim kurdukları hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmanın bu aşamasına, 34 çok engelli görmeyen çocuk ve annesi katılmıştır. Bir annenin ise iki çocuğu çalışmada yer almaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ulaşılmak istenen çok engelli görmeyen çocuklar, Üsküdar Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'ndaki çok engelli görmeyen çocuklar anasınıfı ve ilköğretim sınıflarına devam eden veya İstanbul'daki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören ya da herhangi bir yerden eğitim almayan çocuklar arasından seçilmiştir. Katılımcılar belirlenirken çocukların cinsiyeti ile annelerin yaş, öğrenim durumu, meslek, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı gibi demografik özellikleri dikkate alınmamıştır. Ancak, katılımcı çocukların, iletişimi tek başına olumsuz yönde etkileyebilecek olan işitme engelleri veya yetersizlikleri olmamasına özellikle dikkat edilmiştir.

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmadaki katılımcılar, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı (kasıtlı) örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve yoğunluk örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Ölçüt örneklemede, araştırma için belirlenen nitelikleri taşıyan unsurlar çalışmaya dahil edilmektedir. Araştırmacının bilgi elde etmek istediği ve araştırma konusunu oluşturan kişi, olay veya durumlardaki ölçütler önceden belirlenmekte ve bu özellikleri taşıyan unsurlar amaçlı bir şekilde çalışmada yer almaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada, görüşme sorularını aile yakını olarak yalnızca annelerin yanıtlaması, görüşme yapılacak olan annelerin çocuklarının görme engeline eşlik eden engellere sahip olmaları ve işitme yetersizliklerinin bulunmaması ölçüt olarak alınmıştır. Çalışmaya katılan annelerin çocuklarının hepsinde görme yetersizliğine ek engeller (bilişsel gelişim geriliği, serebral palsi, ortopedik engel, iletişim güçlüğü, otizm benzeri davranışlar vb.) görülmektedir. Görme engeline ek işitme engeli bulunan çocuklar, işitme engelinin sözel dil becerileri üzerindeki etkisi nedeniyle çalışmaya katılmamıştır.

Çalışmaya katılacak olan çok engelli görmeyen çocukların engel türleri, çocukların devam ettikleri okul veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine de kayıt olmalarını sağlayan sağlık kurulu raporları incelenerek belirlenmiştir. Çocukların engel türlerini belirlemede ayrıca, aile raporları, öğretmen gözlem ve değerlendirmeleri ile çocukların eğitim planlarından da yararlanılmıştır. Böylece varolan engelleri sağlık raporunda yer

almayan veya eksik teşhis konulan çok engelli görmeyen çocukların belirlenmesi de mümkün olmuştur.

Yoğunluk örneklemesinde ise, uç veya normal ölçülerin dışında kalan bir gruptan katılımcılar, bu grubun gösterdiği özgün özellikler nedeniyle seçilmektedir. Böylece yoğunluk örnekleme, araştırmacıya incelemek istediği olay veya olguyu barındıran zengin içerikli vakalar arasından küçük bir örneklem grubu seçerek, derinlemesine inceleme yapma olanağı sağlamaktadır (Patton, 2002).

Araştırmaya katılan çok engelli görmeyen çocuklar, genel özel eğitim popülasyonu içerisinde her bir çocuğun sahip olduğu kendine özgü özellikler, engel durumlarının bileşimi ve sıklık açısından benzersiz bir grup oluşturmaktadır (Thuppall ve Sobsey, 2006; Vlaskamp ve Cuppen-Fontaine, 2007). Bu nedenle her bir çok engelli görmeyen çocuk, değerlendirilmek istenen özellik veya özellikler açısından derinlemesine incelenmiş, sonuçlar ise tüm çok engelli görmeyen çocuklar popülasyonu için genellemeden kaçınarak, yalnızca belirlenen özellik ve ölçütleri karşılayan grup için tartışılmıştır.

Katılımcıların Özellikleri

Çalışmanın nitel aşamasında görüşme yapılan annelerin kod isimleri, yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve çok engelli görmeyen çocukların yaş, cinsiyet ve engelleriyle ilgili bilgiler Tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1. Görüşme Yapılan Anneler ve Çocukların Özellikleri

| Annenin Kod ismi | Yaşı | Eğitim durumu | Mesleği | Çocuğun | | Engel durumu |
|------------------------|------|------------------|------------------|---------|----------|--|
| | | | | Yaşı | Cinsiyet | |
| Zeynep | 32 | İlkokul | Ev Hanımı | 8 | Erkek | Görme+fiziksel+zihinsel+özel sendrom |
| Sinem | 33 | İlkokul | Ev Hanımı | 8 | Erkek | Görme+zihinsel |
| Gözde | 42 | İlkokul | Ev Hanımı | 6 | Erkek | Görme+fiziksel+zihinsel+(epilepsi) |
| Serap | 33 | İlkokul | Ev Hanımı | 13 | Kız | Görme+zihinsel |
| Nazan | 48 | Lise | Serbest Meslek | 10 | Erkek | Görme+fiziksel+zihinsel+serebral palsy |
| Nurten | 40 | İlkokul | Ev Hanımı | 9 | Kız | Görme+zihinsel+özel sendrom |
| İpek | 37 | İlkokul | Ev Hanımı | 10 | Kız | Görme+zihinsel |
| İpek | 37 | İlkokul | Ev Hanımı | 10 | Erkek | Görme+zihinsel |
| Aliye | 35 | İlkokul | Ev Hanımı | 12 | Erkek | Görme+zihinsel+otizm |
| Nazlı | 39 | İlkokul | Ev Hanımı | 9 | Erkek | Görme+zihinsel |
| Birsen | 32 | Üniversite | Özel Sektör | 4 | Erkek | Görme+zihinsel |
| Öykü | 47 | İlkokul | Ev Hanımı | 9 | Kız | Görme+zihinsel+serebral palsy |
| Nehir | 40 | İlkokul | Ev Hanımı | 12 | Erkek | Görme+zihinsel+serebral palsy+otizm benzeri davranış |
| Nuran | 34 | İlkokul | Ev Hanımı | 6 | Erkek | Görme+zihinsel+serebral palsy+süreğen hastalık |
| Hatice | 29 | İlkokul | Ev Hanımı | 9 | Erkek | Görme+zihinsel+serebral palsy |
| Nurşen | 31 | İlkokul | Kadın Kuaförü | 7 | Kız | Görme+zihinsel+serebral palsy |
| Fatma | 46 | İlkokul | Kalite Kontrolcü | 11 | Kız | Görme+zihinsel+otizm benzeri davranış |
| Selin | 34 | İlkokul | Ev Hanımı | 8 | Erkek | Görme+fiziksel+zihinsel+otizm benzeri davranış |
| Ela | 50 | Üniversite | Emekli | 10 | Kız | Görme+zihinsel+serebral palsy |
| Hanife | 49 | Lise | Ev Hanımı | 10 | Erkek | Görme+zihinsel |
| Mehtap | 34 | Üniversite | Öğretmen | 9 | Erkek | Görme+serebral palsy+otizm benzeri davranış |
| Petek | 36 | İlkokul | Ev Hanımı | 9 | Erkek | Görme+zihinsel+serebral palsy+(epilepsi) |
| Nisa | 39 | İlkokul | Temizlikçi | 11 | Kız | Görme+zihinsel+otizm benzeri davranış+(epilepsi) |
| Neslihan | 31 | İlkokul | Ev Hanımı | 6 | Kız | Görme+zihinsel+serebral palsy |
| Naciye | 33 | İlkokul | Ev Hanımı | 8 | Erkek | Görme+zihinsel+otizm benzeri davranış |
| Lila | 38 | İlkokul | Ev Hanımı | 11 | Erkek | Görme+zihinsel+otizm benzeri davranış+(epilepsi) |
| Derin | 34 | Üniversite | Ev Hanımı | 9 | Erkek | Görme+fiziksel+zihinsel+özel sendrom |
| Perihan | 32 | Üniversite | Ev Hanımı | 4 | Kız | Görme+zihinsel+serebral palsy |
| İlknur | 43 | İlkokul | Ev Hanımı | 13 | Erkek | Görme+zihinsel+epilepsi |
| Göksu | 36 | İlkokul | Ev Hanımı | 10 | Kız | Görme+fiziksel+zihinsel |
| Tuğçe | 33 | Lise | Ev Hanımı | 7 | Erkek | Görme+zihinsel+serebral palsy+(epilepsi) |
| Yasemin | 41 | Üniversite | Öğretmen | 13 | Erkek | Görme+zihinsel |
| Derya | 33 | İlkokul | Ev Hanımı | 13 | Kız | Görme+zihinsel+otizm benzeri davranış |
| Beyza | 32 | Lise | Ev Hanımı | 9 | Erkek | Görme+zihinsel+serebral palsy |

Tablo 3.1’de belirtildiği üzere görüşme yapılan annelerin yaşları 31 ile 50 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 36’dır. Annelerin 23’ü ilkokul, dördü lise, beşi ise üniversite mezunudur. Annelerin 25’i ev hanımı, ikisi öğretmen, biri serbest meslek sahibi, biri özel sektör çalışanı, biri kadın kuaförü, biri kalite kontrolcü, biri temizlikçi ve biri de emeklidir. Çok engelli görmeyen çocukların 12’si kız, 22’si erkektir. Çocukların yaş ortalaması ise 9.2’dir.

3.2.2. Veri Toplama Aracı

Aşağıda araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formunda yer alan sorularla ilgili ayrıntılar belirtilmektedir.

Çok Engelli Görmeyen Çocukların Söz Öncesi İletişim Becerileri Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Görüşme Sorularının Hazırlanması

Çok engelli görmeyen çocukların nasıl iletişim kurduklarına dair alanyazın çalışmasının ardından hazırlanan sorular tez danışmanları, alan uzmanları ve görme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerine okutularak gözlemleri sorulmuştur. Buna göre, çocuğun çeşitli alanlardaki iletişimini genel olarak belirleyecek veya iletişimine yönelik genel ve kapsamlıca yanıtlanabilecek sorularla, katılımcının “Evet” ya da “Hayır” şeklinde kısaca yanıtlayabileceği soruların düzeltilmesine karar verilmiştir.

Düzeltilmelerden sonra son hali verilen ve çok engelli görmeyen çocukların özellikle söz öncesi iletişim davranışlarını incelemeye yönelik 36 soru, 34 çok engelli görmeyen çocuk annesine yöneltilmiştir. Yanıtlar ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınarak, veriler metin analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

3.2.2.1. Görüşme Soruları

Görüşme soruları hazırlanırken, sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda sözel iletişimin temelini oluşturan ve karşılıklı iletişimde önemli yeri olan *davranış düzenleme*, *sosyal etkileşim* ve *ortak dikkatin* gelişimi alanları (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Westling ve Fox, 2004) göz önüne alınmıştır. Sorulardan elde edilecek yanıtların yine sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi dönem olarak bilinen ve yaşamın ilk iki yılını kapsayan toplam yedi ifade edici iletişim aşamasında (Rowland ve Stremel-Campbell, 1987) görülen davranışları içermesi beklenmiştir.

Buna göre görüşme soruları, davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Davranış düzenleme başlığı altında 12, sosyal etkileşim başlığı altında 17 ve ortak dikkat başlığı altında ise 7 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme soruları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Görüşme soruları**Davranış düzenleme:**

- 1) Çocuğunuz karnının acıktığını size nasıl belli eder?
- 2) Çocuğunuz susadığını size nasıl belli eder?
- 3) Çocuğunuz altının kirlendiğini/tuvalet ihtiyacının geldiğini size nasıl belli eder?
- 4) Çocuğunuz bir yeri ağrıdığına ya da acıdığına ne yapar?
- 5) Çocuğunuz nelerden hoşlanır?
- 6) Çocuğunuz mutlu olduğunu, sevindiğini size nasıl belli eder?
- 7) Çocuğunuz nelerden mutsuz olur, nelerden hoşlanmaz?
- 8) Çocuğunuz nelerden hoşlanmadığını size nasıl belli eder?
- 9) Ne tür ortamlar çocuğunuzu rahatsız eder?
- 10) Çocuğunuz bulunduğu ortamdan rahatsızlık duyduğunu (sıkıldığını, mutsuz olduğunu) size nasıl belli eder?
- 11) Ne tür nesne ve oyuncaklar çocuğunuzun ilgisini çeker?
- 12) Bir nesne veya oyuncakın çocuğunuzun ilgisini çektiğini nasıl anlarsınız?

Sosyal Etkileşim:

- 13) Çocuğunuz etrafında duyduğu seslere nasıl tepkiler verir?
- 14) Çocuğunuz tanıdık bir kişi ona dokunduğunda ne yapar?
- 15) Çocuğunuz yabancı bir kişi ona dokunduğunda ne yapar?
- 16) Çocuğunuz tanıdık bir kişi onunla konuştuğunda ne yapar?
- 17) Çocuğunuz yabancı bir kişi onunla konuştuğunda ne yapar?
- 18) Çocuğunuz dikkat çekmek için neler yapar?
- 19) Çocuğunuz sizden nasıl yardım ister?
- 20) Çocuğunuz birşeyi (bir nesne, oyuncak, yemek vb.) sizden nasıl ister?
- 21) Çocuğunuz, birşeyi (yemek, hareket, oyuncak, oyun, müzik vb.) daha fazla istediğini nasıl belli eder?
- 22) Çocuğunuz ne tür nesne ve oyuncaklardan hoşlanmaz?
- 23) Çocuğunuz istemediği bir nesne veya oyuncak nasıl belli eder?
- 24) Çocuğunuzun bir kişiyi istemediğini, ondan hoşlanmadığını nasıl anlarsınız?
- 25) Çocuğunuz hoşlanmadığı bir şeyi sonlandırmak (sevmediği bir oyunu, müziği, veya hareketi bitirmek ya da yemek yememek) için ne yapar?
- 26) Çocuğunuz hoşlandığı bir şey bittiğinde (bir oyun veya hareket sonlandığında) ne yapar?
- 27) Çocuğunuz yanından ayrılmaktan hoşlandığı bir kişiyle birlikteyken, o kişi yanından ayrılırsa ne yapar?
- 28) Çocuğunuz insanlarla nasıl selamlaşır?
- 29) Çocuğunuz insanlarla nasıl vedalaşır?

Ortak Dikkat:

- 30) Çocuğunuza bir nesne veya oyuncak uzattığınızda ne yapar?
- 31) Çocuğunuz duyduğu bir sese sizin dikkatinizi çekmek için ne yapar?
- 32) Çocuğunuz elinde tuttuğu bir nesne veya oyuncakta sizin dikkatinizi çekmek için ne yapar?
- 33) Çocuğunuz ilgisini çeken ancak kendisinden uzakta bulunan nesnelere sizin dikkatinizi çekmek için ne yapar?
- 34) Çocuğunuz elindeki bir nesne veya oyuncakla sizinle beraber oynamak için ne yapar?
- 35) Çocuğunuz sizinle oynamaktan hoşlandığı bir oyunu (fiş fiş kayıkçı, zıplama, sallanma gibi) nasıl başlatır?
- 36) Çocuğunuz ilgisini çeken nesne ve oyuncakları size nasıl gösterir?

3.2.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde nitel görüşme formu, görüşme ilkeleri, pilot uygulama ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.3.1. Görüşme Formu

Görüşmeye başlamadan önce, araştırmacı kendini tanıtarak çok engelli görmeyen çocukların nasıl iletişim kurduklarını annelerinin gözlemlerine dayalı olarak belirlemeye yönelik bir araştırma yaptığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan annelere özetle, çocuklarının ve kendi isimlerinin kesinlikle gizli tutulacağı, görüşme sorularına verdikleri yanıtların ise yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı söylenmiştir. Görüşmenin başlangıcında, görüşmeyi kayıt altına alma yollarından ses cihazı kaydı için annelerden izin istenmiştir (EK 1). Tüm bu bilgilendirmenin ardından, karşılıklı anlaşmaya dair sözleşme annelerle karşılıklı olarak imzalanmıştır (EK 2).

Giriş bölümündeki açıklamaların ardından araştırmacı annelere soruları sormaya başlamıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından herhangi bir yönlendirme yapılmadan sorulmuşsa da, görüşmeci ilgili soruya yanıt vermediğinde ya da yetersiz yanıt verdiğinde araştırmacı tarafından uygun şekilde soru yinelenmiş veya yeterli yanıt ulaşmak üzere sondaj sorusu sorulmuştur. Anneler, araştırmacının soracağı bir başka soruya daha önceki yanıtlarından birini verdiği sırada yanıtlasa dahi, veri kaybedilmemesi için, araştırmacı sırası geldiğinde bu soruyu anneye tekrar yöneltmiştir.

3.2.3.2. Görüşme İlkelerinin Belirlenmesi

Araştırmacı, görüşmenin katılımcı için uygun, rahat ve sessiz bir ortamda gerçekleşmesine, katılımcının kendini sohbet ediyormuş gibi rahat hissetmesine, yanıt vermede güçlük yaşadıklarında katılımcıları uygun şekilde teşvik etmeye veya gerektiğinde soruları sondaj sorularla daha anlaşılır hale getirmeye (Mason, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008) özen göstermiştir.

3.2.3.3. Pilot Uygulama

Hazırlanan soru formunun uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulama için üç çok engelli görmeyen çocuk annesi ile görüşülmüştür. Pilot görüşmelere dair bilgiler Tablo 3.3’de yer almaktadır.

Tablo 3.3 Pilot görüşme ile ilgili bilgiler

| Annenin kod ismi | Çocuğun engel durumu | Annenin Mesleği | Çocuğun Yaşı | Görüşme Yeri | Görüşme Tarihi | Görüşme Süresi |
|------------------|---------------------------------------|-----------------|--------------|-----------------------|----------------|----------------|
| Yeliz | Görme+zihinsel+otizm | Ev Hanımı | 17 | Tür.Sab.Gör.En. Okulu | 12.02.2010 | 25’33’’ |
| Belma | Görme+zihinsel | Serbest | 15 | Tür.Sab.Gör.En. Okulu | 12.02.2010 | 18’55’’ |
| Selma | Görme+zihinsel+otizm benzeri davranış | Ev Hanımı | 15 | Tür.Sab.Gör.En. Okulu | 19.02.2010 | 18’26’’ |

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi Yeliz Hanım 17 yaşında, Belma ve Esmâ Hanım ise 15 yaşında birer çok engelli görmeyen çocuk annesidir. Yeliz Hanım’la yapılan görüşme 25 dakika 33 saniye, Belma Hanım’la yapılan görüşme 18 dakika 55 saniye ve Esmâ Hanım’la yapılan görüşme ise 18 dakika 26 saniye sürmüştür. Her üç görüşme de araştırmacının çalıştığı ve katılımcıların çocuklarının devam ettiği Üsküdar Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu’nun aile eğitimi odasında, sessiz ve rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama sırasında hazırlanan sorular katılımcılara sırasıyla sorularak, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kayıt için Olympus WS-500M marka dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Pilot görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir.

3.2.3.4. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Görüşmeler, 22.02.2010 tarihinde başlamış ve 16.04.2010 tarihinde sona ermiştir.

Görüşmeci, annelerle önceden yüz yüze veya telefonla görüşmüş, çalışma ile ilgili ön bilgi vererek, çalışmaya katılıp katılmayacaklarını belirlemiştir. Çalışmada yer almayı

kabul eden kişilerle evlerinde veya çocuğun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ya da çok engelli görmeyen çocuklarının eğitim gördüğü Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O.ve İş Okulu'nda görüşmek üzere görüşme tarih ve saati belirlenmiştir. Randevunun anne tarafından ertelenmesi durumunda, yeni bir gün ve saat belirlenerek görüşmeler tamamlanmıştır.

Görüşme yapılan yerin anneler ile araştırmacının konsantrasyonunu bozmayacak şekilde sessiz ve rahat bir oda olmasına özen gösterilmiştir. Evde yapılan görüşmelerde, çocuğun evde veya görüşme yapılan odada bulunmamasına dikkat edilmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde kurumun sağladığı bir oda kullanılmıştır. Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'nda ise veli toplantısı ve aileler için grup eğitimlerinin yapıldığı 'Aile Eğitimi' odası kullanılmıştır.

Görüşmelerin dördü katılımcıların evinde, biri çok engelli görmeyen çocuğun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ve 29'u da Üsküdar Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'nun aile eğitimi odasında, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin en kısası, Neslihan Hanım'la yapılan 14'42"lik görüşme iken, en uzununu ise Naciye Hanım'la yapılan 46'06"lik görüşmedir. Toplamda 853'44"lik görüşme yapılmıştır. Kayıt edilen görüşmelerin dosya boyutu ise 781,78 MB'dır.

Katılımcılardan İpek Hanım ile evinde, iki çocuğu için tek bir görüşme yapılmıştır. Sorular önce İpek Hanım'ın oğlu Erdem için, daha sonra kızı Müzeyyen için sorulmuştur. Örneğin, "İpek Hanım, Erdem susadığını size nasıl belli eder?" sorusunun hemen ardından "Peki, Müzeyyen susadığını size nasıl belli eder?" şeklinde sorularak yanıtlar alınmıştır.

3.2.4. Verilerin Dökümü ve Analizi

3.2.4.1. Verilerin Dökümünün Yapılması

Araştırmacı annelerle yapılan tüm görüşmeleri ses kayıt cihazına kayıt ettikten sonra, kayıt cihazının USB belleğinden bunları bilgisayara aktarmıştır. Aktarılan ses dosyaları tek tek dinlenerek, sağ tarafında görüşmecinin anlattığı konuyu belirten betimsel indeks,

solda araştırmacının görüşme sırasındaki gözlem ve düşünceleri ile ortadaki alanda görüşmenin aynen aktarıldığı bir bölüm bulunan döküm cetveli her bir görüşmeci için hazırlanmıştır. Döküm cetvelindeki m satırlara ise birer numara verilmiştir (EK 3).

Dökümleri yapılan 34 görüşme (z çocukları olan bir anneyle iki çocuğu için tek oturumda her bir ocuk için ayrı ayrı soruları yönelmek şartıyla görüşülmüştür) dosyalanıp bilgisayara yedeklenerek, her birinden birer kopya alınmıştır.

3.2.4.2. Kodlama Anahtarının Oluşturulması

Dökümü alınan görüşme kayıtları birer kez okunduktan sonra aynı konudan söz eden ifadeler bir deftere yazılmış, daha sonra dökümler tekrar okunarak ilgili ifadeler kontrol edilmiştir. Son olarak tüm dökümler üzerinde belirlenen ifadelerin geçtiği cümlelerin altı çizilerek herbirine birer kod verilmiştir. Kodlamalar ilk sorunun her bir görüşme için tek tek okunmasıyla belirlenmiş, daha sonra diğer sorulara geçilmiştir.

Daha sonra ortaya çıkan kodlamalar tez danışmanı ve alanda çalışan bir ğretmen ile gözden geçirilerek ortak olanlar birleştirilmiştir. Kodlama anahtarının son haline ulaşmak amacıyla dökümler arasından yansız olarak seçilen 11 görüşme kaydı tekrar okunarak kodlanmıştır. Tüm bu çalışmalar sonucunda gerekli değişlik ve birleştirmeler yapılmıştır.

3.2.4.3. Değerlendiriciler Arası Güvenilirliğin Belirlenmesi

Değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi için önceden birer fotokopisi alınan görüşmelerden, görüşmelerin %30'unu oluşturan 11 tanesi yansız şekilde seçilerek, son halini almış olan kodlama anahtarı ile birlikte değerlendirmesi için alandan bir uzmana verilmiştir.

Araştırmacının daha önceden kodladığı dökümlerden bağımsız şekilde, uzman da kendisine verilen boş döküm üzerinde kodlamaları yapmıştır. Kodlanan satırlar, satır numaraları ve kod numaraları birbiriyle karşılaştırılarak uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendiriciler arası güvenirlik belirleme formuna işlenmiştir (EK 4). Bu karşılaştırma sırasında uzman ve araştırmacı tarafından çizilen aynı satır ve koda sahip ifadeler 'görüş birliği', farklı satırdaki veya farklı koddaki

ifadeler ise ‘görüş ayrılığı’ olarak değerlendirilmiştir. Görüş birlikleri ve görüş ayrılıkları önce birinci soruyu bitirmek ve sonra diğer sorulara geçmek kaydıyla her bir soru için tek tek sayılarak Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Hesaplaması Formu’na işlenmiştir.

Değerlendiriciler arası güvenirlik yüzdelerini hesaplamak için $(\text{Görüş birliği}/\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 1987). Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlik yüzdeleri Tablo 3.4’de en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 3.4. Görüşme Soruları Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri

| Sorular | Güvenirlik yüzdeleri | Sorular | Güvenirlik Yüzdeleri |
|-----------------|----------------------|---------|----------------------|
| 15 | %100,00 | 16 | %92,00 |
| 19 | %100,00 | 35 | %92,00 |
| 27 | %100,00 | 33 | %91,00 |
| 28 | %100,00 | 12 | %91,00 |
| 29 | %100,00 | 21 | %88,00 |
| 30 | %100,00 | 18 | %87,00 |
| 34 | %100,00 | 24 | %87,00 |
| 13 | %96,00 | 7 | %85,00 |
| 14 | %95,00 | 9 | %85,00 |
| 25 | %95,00 | 8 | %81,00 |
| 17 | %94,00 | 5 | %79,00 |
| 20 | %94,00 | 2 | %78,00 |
| 23 | %94,00 | 4 | %78,00 |
| 26 | %94,00 | 6 | %78,00 |
| 36 | %94,00 | 11 | %76,00 |
| 31 | %93,00 | 3a | %75,00 |
| 32 | %93,00 | 3b | %75,00 |
| 10 | %92,00 | 1 | %70,00 |
| Ortalama | | | %89,50 |

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi değerlendiriciler arası güvenirliğin %70 ile %100 arasında değiştiği ve güvenirlik ortalamasının % 89,50 olduğu belirlenmiştir. Bu yüzde, olması gereken %75’lik güvenirlik yüzdesinden büyük olduğundan (Cooper, Heron ve Heward, 1987), çalışmanın değerlendiriciler arası güvenirliğinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

3.3. Nicel Aşama: Betimsel Yöntem

Çalışmanın nicel aşamasında, nitel aşamada gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, alanyazının ışığında değerlendirilerek, ÇEG-SÖİB Ölçeği geliştirilmiştir. ÇEG-SÖİB Ölçeği'nde de, görüşmedeki gibi *davranış düzenleme*, *sosyal etkileşim* ve *ortak dikkat* alt boyutları yer almaktadır. Görüşme soruları içerisinde yer alan bazı sorular, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nde aynen kullanılmış, bazıları ise pilot uygulamalar sonucunda da değiştirilerek araca yerleştirilmiştir.

Sorular, erken çocukluk dönemindeki söz öncesi iletişim becerilerini kapsayan yedi aşama göz önünde tutularak puanlanmaktadır.

Araştırmanın, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmek için ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında, betimsel araştırma yöntemlerinden, 'tarama modeli' ve tarama modelinin 'genel tarama' türü kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Karasar, 2010).

Tarama modelleri, var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya katılan birey, olay veya nesneyi herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası göstermeyen araştırma modelleridir. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda unsurdan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı veya bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2010).

3.3.1. Katılımcılar

3.3.1.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın nicel aşamasındaki, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesi ile ilgili evren, İstanbul ve Ankara ilindeki tüm resmi veya özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören veya hiçbir kurum ve kuruluşan eğitim almayan çok engelli görmeyen çocuklar olarak belirlenmiştir. Buna göre çalışmanın nicel aşamasıyla ilgili örnekleme, İstanbul'daki Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu ve Ankara'daki Göreneller İ.Ö.O. ve İş Okulu'ndaki çok engelli görmeyen

çocuklar anasınıfları ve ilköğretim sınıflarına devam eden, İstanbul'daki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alan veya hiçbir kurum ve kuruluştan eğitim almayan 65 çok engelli görmeyen çocuktan oluşmuştur. ÇEG-SÖİB Ölçeği soruları, bu çocukların annelerine yöneltilmiştir.

Katılımcı çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engeller, tıpkı araştırmanın nitel aşamasında olduğu gibi, çocukların sağlık kurulu raporlarından yararlanılarak belirlenmiştir. Sağlık kurulu raporlarında bazı durumlarda yalnızca bir teşhis yazıldığından veya serebral palsili çocuklarda olduğu gibi görme sorunları teşhiste yer almadığından engel türlerini belirlemede, özellikle aile raporları, öğretmen gözlemleri ve değerlendirme raporlarından da yararlanılmıştır.

Çok engelli görmeyen çocuklara ait sağlık kurulu raporları o dönemde Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O.'nda çalışan araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Ayrıca tüm çocukların ayrıntılı anamnezleri, yine araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Ankara'da yapılan uygulamalarda ise, okul yönetimin yönlendirmesiyle çok engelli çocuklar bölümündeki öğrencilerle uygulama yapılmış, annelerle de ayrıntılı anamnez almak üzere görüşme yapılmıştır.

Çalışmaya ayrıca, çok engelli görmeyen çocuklarla aralarındaki farkı belirlemek amacıyla, 0-24 ay arasındaki sağlıklı gelişim gösteren 34 bebek de katılmıştır. Aracı yanıtlayan aile yakınları yine annelerdir.

3.3.1.2. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmanın nicel aşamasında da nitel bölüme katılan katılımcıların özelliklerini taşıyan çok engelli görmeyen çocuklarla uygulama yapılmıştır. Buna göre çalışmaya katılacak olan çok engelli görmeyen çocukların, görme engeline ek engellere sahip olmaları ve işitme engeli veya yetersizliklerinin bulunmaması ön koşul olarak belirlenmiştir.

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları çok engelli görmeyen çocuk annelerinin verdiği yanıtlar üzerinden yapılmış, çalışmaya gruplar arası farklılaşmayı belirlemek için 0-24 ay arasındaki sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin anneleri de katılmıştır.

Çalışmanın ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını kapsayan bu nicel aşamasında uygulama yapılan çok engelli görmeyen çocukların yaş, cinsiyet, eğitim alma süresi ve engel sayısı ile ilgili dağılımlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.5. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Yaş (Ay) | f | % |
|---------------|-----------|--------------|
| 1 (12-23) | 2 | 3,1 |
| 2 (24-35) | 2 | 3,1 |
| 3 (36-47) | 4 | 6,1 |
| 4 (48-59) | 2 | 3,1 |
| 5 (60-71) | 3 | 4,6 |
| 6 (72-83) | 5 | 7,7 |
| 7 (84-95) | 12 | 18,5 |
| 8 (96-107) | 9 | 13,9 |
| 9 (108-119) | 6 | 9,2 |
| 10 (120-131) | 6 | 9,2 |
| 11 (132-143) | 2 | 3,1 |
| 12 (144-155) | 2 | 3,1 |
| 13 (156-167) | 3 | 4,6 |
| 14 (168-179) | 4 | 6,1 |
| 15 (180-191) | 2 | 3,1 |
| 16 (192-203) | 1 | 1,5 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

Tablo 3.5'de, söz öncesi iletişim becerileri değerlendirilen çok engelli görmeyen çocukların yaşlara (aylık olarak) göre frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Buna göre, bu çocukların biri 16 yaşında (%1,5), ikisi 1 yaşında (%3,1), ikisi 2 yaşında (%3,1), ikisi 4 yaşında (%3,1), ikisi 11 yaşında (%3,1), ikisi 12 yaşında (%3,1), ikisi 15 yaşında (%3,1), üçü 5 yaşında (%4,6), üçü 13 yaşında (%4,6), dördü 3 yaşında (%6,1), dördü 14 yaşında (%6,1), beşi 6 yaşında (%7,7), altısı 9 yaşında (%9,2), altısı 10 yaşında (%9,2), dokuzu 8 yaşında (%13,9) ve 12'si 7 yaşında (18,5)'dir.

Tablo 3.6. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Cinsiyet | f | % |
|---------------|-----------|--------------|
| Kız | 27 | 41,5 |
| Erkek | 38 | 58,5 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

Tablo 3.6’da çok engelli görmeyen çocukların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Çocukların 27’si kız (%41,5), 38’i ise erkek (%58,5)’dir.

Tablo 3.7. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Eğitim Alma Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Eğitim Alma Süresi | f | % |
|--------------------|-----------|--------------|
| 1 yıl | 7 | 10,8 |
| 2 yıl | 8 | 12,3 |
| 3 yıl | 4 | 6,1 |
| 4 yıl | 17 | 26,1 |
| 5 yıl | 10 | 15,4 |
| 6 yıl | 6 | 9,2 |
| 7 yıl | 5 | 7,7 |
| 8 yıl | 2 | 3,1 |
| 9 yıl | 2 | 3,1 |
| 11 yıl | 2 | 3,1 |
| Eğitim almıyor | 2 | 3,1 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

Tablo 3.7’de çok engelli görmeyen çocukların eğitim alma sürelerine göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre, çocukların ikisi 8 yıldır (%3,1), ikisi 9 yıldır (%3,1), ikisi 11 yıldır (%3,1), dördü 3 yıldır (%6,1), altısı 6 yıldır (%9,2), yedisi 1 yıldır (%10,8), sekizi 2 yıldır (%12,3), 10’u 5 yıldır (%15,4), 17’si 4 yıldır (%26,1) eğitim almakta, ikisi ise hiçbir eğitim olanağından yararlanmamaktadır (%33,8).

Tablo 3.8. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Engel Sayılarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Engel Sayısı | f | % |
|---------------|-----------|--------------|
| 2 | 7 | 10,8 |
| 3 | 40 | 61,5 |
| 4 | 16 | 24,6 |
| 5 | 2 | 3,1 |
| Toplam | 65 | 100,0 |

Tablo 3.8’de ise söz öncesi iletişim becerileri değerlendirilen çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engel sayılarına göre frekans ve yüzde değerleri bulunmaktadır. Tabloya göre çok engelli görmeyen çocuklardan ikisi 5 engele sahip

(%3,1), yedisi 2 engele sahip (%10,8), 16'sı 4 engele sahip (%24,6) ve 40'ı ise 3 engele sahip (%61,5)'tir.

Tablo 3.9. Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Yaşa Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Ay | f | % |
|----------|----|-------|
| 1-3 ay | 3 | 8,9 |
| 4-6 ay | 6 | 17,6 |
| 7-9 ay | 6 | 17,6 |
| 10-12 ay | 1 | 3,0 |
| 13-15 ay | 6 | 17,6 |
| 16-18 ay | 8 | 23,5 |
| 19-21 ay | 2 | 5,9 |
| 22-24 ay | 2 | 5,9 |
| Toplam | 34 | 100,0 |

Tablo 3.9'da, ölçeğin uygulandığı sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin yaşa (aylık olarak) göre frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Buna göre, bebeklerden biri 10-12 aylar arasında (%3), ikisi 19-21 aylar arasında (%5,9), ikisi 22-24 aylar arasında (%5,9), üçü 1-3 aylar arasında (%8,9), altısı 4-6 aylar arasında (%17,6), altısı 7-9 aylar arasında (%17,6), altısı 13-15 aylar arasında (%17,6) ve sekizi 16-18 aylar arasında (%23,5)'dir.

Tablo 3.10. Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Cinsiyet | f | % |
|----------|----|-------|
| Kız | 20 | 58,8 |
| Erkek | 14 | 41,2 |
| Toplam | 34 | 100,0 |

Tablo 3.10'da sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre bebeklerden 20'si kız (%58,8), 14'ü ise erkek (%41,2)'dir.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Bilgi Formu

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön kısmında yer alan bilgi formu ile, çok engelli görmeyen çocukların yaşları, cinsiyetleri, eğitim alıp almadıkları, alıyorsa süresi (çok engelli görmeyen çocuklardan en az bir yıl düzenli eğitim alanlar, eğitim alıyor olarak kabul edilmiştir) ve engel sayıları ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Sağlıklı gelişim gösteren bebeklerle ilgili bilgilerin edinilmesi için de aynı form kullanılmıştır (EK 5).

3.3.2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği

3.3.2.2.1. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel aşamasında yapılan, çok engelli görmeyen çocuk anneleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden yararlanılarak ve ilgili alanyazın incelemesine dayanılarak çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirecek bir ölçekte yer alacak sorular oluşturulmuştur. Böylece araştırmanın nicel kısmında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılacak olan ÇEG-SÖİB Ölçeği geliştirilmiştir.

3.3.2.2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği Maddelerinin Hazırlanması

Ölçekte yer alan sorular hazırlanırken, öncelikle nitel görüşme sorularından yararlanılmıştır. Sorular, yine görüşme sorularındaki gibi sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi ve sözel ifade edici iletişimin *davranış düzenleme*, *sosyal etkileşim* ve *ortak dikkatin* gelişimi alanları (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2003; Westling ve

Fox, 2004) göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken gelişimsel sırada bulunmalarına önem verilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan soruların bazıları aynen görüşme sorularından (Tablo 3.2) alınmıştır. Örneğin, 1 numaralı görüşme sorusu, ölçeğin davranış düzenleme alt boyutunda 1 numaralı soru olarak aynen yer almıştır. Yine görüşme sorulardan bazılarının ifadesi değiştirilmiş veya bazı sorular birleştirilerek ya da ayrıştırılarak oluşturulmuştur. Örneğin, görüşme sorularından 20. soru, ifade değişikliği yapılarak, ölçeğin sosyal etkileşim alt boyutunun 1. sorusu olarak, 31 numaralı görüşme sorusu da, ortak dikkat alt boyutunun 2. sorusu olarak belirlenmiştir. Görüşmede yer alan 21. soru olan çocuğun bir hareketi veya nesneyi/oyuncağı isteme davranışlarının belirlenmesine yönelik soru ise iki farklı soru şeklinde ölçeğin sosyal etkileşim alt boyutunun 6. ve 7. sorularını oluşturmuştur.

Görüşme sorularından yararlanarak hazırlanan maddeler, tez danışmanı ve üç uzman tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler ve elemeler yapılarak, ölçekteki soru maddesi sayısı 22 olarak belirlenmiştir.

3.3.2.2.3. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Pilot Uygulaması İle İlgili Bilgiler

ÇEG-SÖİB Ölçeği, iki çok engelli görmeyen çocuk annesine uygulanmıştır. Buna göre ilgili bilgiler Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3.11. Ölçeğin Pilot Uygulaması İle İlgili Bilgiler

| Anne | Çocuğun engel durumu | Annenin Mesleği | Katılımcının Yaşı | Uygulama Yeri | Uygulama tarihi |
|------|-------------------------------|-----------------|-------------------|----------------------|-----------------|
| 1 | Görme+zihinsel+serebral palsi | Ev Hanımı | 11 | Türkan Sabancı Okulu | 01.04.2011 |
| 2 | Görme+zihinsel+özel sendrom | Ev Hanımı | 13 | Türkan Sabancı Okulu | 04.04.2011 |

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi, pilot uygulama 11 ve 13 yaşlarındaki iki çok engelli görmeyen çocuğun annesiyle yapılmıştır. Uygulamalar 01.04.2011 ve 04.04.2011

tarihlerinde Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'nda, araştırmacının odasında, sessiz ve rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Ölçek, uzman görüşü sonrasında 22 soru maddesine sahipken, yapılan iki pilot uygulamanın ardından, tez danışmanlarıyla da görüşülerek ilgili düzeltmeler yapılmış ve 17 soru maddesine indirilmiştir.

3.3.2.2.4. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Puanlaması

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nde yer alan sorular, söz öncesi iletişimde aşağıdaki alanlara odaklanmaktadır:

- I. Bölüm. Davranış düzenleme: 5 soru.
- II. Bölüm. Sosyal etkileşim: 9 soru
- III. Bölüm. Ortak dikkat: 3 soru

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nde yer alan sorular açık uçlu olup, sorulardan elde edilecek yanıtların yine sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda söz öncesi dönem olarak bilinen ve yaşamın ilk iki yılını kapsayan toplam 7 ifade edici iletişim aşamasında görülen davranışları içermesi beklenmiştir.

Sorulara alınan yanıtlar, söz öncesi dönemde ifade edici dil gelişiminin yedi aşamasına göre puanlanmaktadır (Rowland ve Stremel-Campbell, 1987). Ölçeğe verilen yanıtların puanlamasında aşağıdaki bilgiler kullanılmıştır:

1 Puan: Çocuğun davranışları henüz iletişim kurmaya yönelik ve kontrollü değildir. Çocuk, genellikle fizyolojik durumuyla (açlık, rahatlık, ağrı vb.) ilişkili refleksif ve dürtüsel davranışlarda bulunur. Anne dışındaki bir kişinin bu davranışları anlaması zordur.

2 Puan: Çocuğun davranışları daha kontrollü ve amaçlı olsa da, halen iletişime yönelik değildir. Çocuk davranışlarıyla anne veya bakım vereni etkilemeyi amaçlamaz. İsteklerinin neler olduğu, onları kendi kendine yapmaya çalışmasından anlaşılır.

3 Puan: Çocuk, yetişkinin dikkatini çekmek üzere davranışlar sergilemeye başlar. Ancak bu davranışlar saç çekme, kendini yere atma, ısırma, çığlık atma vb. sosyal olarak uygun olmayan davranışlardır.

4 Puan: Çocuk, diğerlerinin davranışlarını etkilemeye yönelik uygun ve bilinen doğal jest ve mimikleri kullanır. Başını evet veya hayır anlamında sallama, kucağa alınmak için kollarını kaldırma, birşey sorulduğunda ses çıkararak yanıt vermeye çalışma bunlara örnek olarak verilebilir.

5 Puan: Çoğu zaman uygun sembolik öncesi iletişim ile paralel gelişir ve ayırt etmesi güçtür. Birebir eşlemenin anlaşılması bu aşamada görülür. Bu aşamadaki çocuk nesne ile onu temsil eden hareketi eşleştirebilir. Örneğin, annesinin yanına oturmasını isteyen çocuk sandalyenin oturağına dokunabilir ya da yemek isteyen çocuk ağzını şapırdatabilir.

6 Puan: Sözel sembollerin sınırlı da olsa kullanımı söz konusudur. Çocuk tek sözcük (işaret) kullanarak kendini ifade etmeye çalışmaktaysa da, doğal jest ve mimikler ve diğer bu vücut hareketleri bu yeni başlayan sözel ifadeye eşlik eder.

7 Puan: Konuşmanın olduğu seviyedir. Anadilin kuralları çocuk tarafından anlaşılmaya başlar. Bu dönemdeki çocuk iki veya daha fazla işaret veya sözcük kullanarak ve anadilin kurallarına uygun olarak konuşur.

Buna göre ölçeğin gelişimsel olarak bir sıra izleyen üç alt boyutu ve herbir alt boyutta yer alan soruların yedi dereceli olarak puanlamaya olanak veren yanıt olasılıkları bulunmaktadır.

Aşağıda ÇEG-SÖİB Becerileri Ölçeği'ne ait bir soru ve yanıt örneği verilmektedir:

Soru B1S4. Çocuğunuz bir yerinin acıdığını ya da ağrıdığını size nasıl belli eder?

Örnek Puanlama:

1 Puan- Tüm vücudunu kasar... Bazen eline sıcak bir şey değdiriyorum hemen çekiyor, ama öyle şey yapmıyo, tepki vermiyor... Bir yere falan çarptığında böyle bir kasılır, irkilir.

2 Puan- Kolunu ovuşturur... Sızlanır... Sürekli başını tutar, bir yeri ağrıdığı zaman başını tutar böyle... Acıyan yerini tutarak ağlar.

3 Puan- Kendini yerden yere atar... Bağırır, saldırır... Kapılara, camlara vurur, bana vurur, kendine vurur.

4 Puan- Acısını belirtmek için sesler çıkarır, ihhh ihhh gibi sesler... Canı yanınca yanıma gelir.

5 Puan- Elimi acıyan yerine mesela kulağına falan götürür... “Dişin mi ağrıyo” diye sorunca elini orasına götürür... Eliyle o ağrıyan yere dokunup off off der... Acıyan yerini uzatıp öptürür.

6 Puan- “Kızım kulağın mı ağrıyo senin” der... “Acıdı” der... O da benim gibi der, “bir yerin mi ağrıyo” diye.

7 Puan- “Karnım ağrıyo” der... “Başım ağrıdı” der. “Ateşim vay bak” der.

3.3.3. Verilerin Toplanması

3.3.3.1. Bilgi Formu’na İlişkin Verilerin Toplanması

Uygulama yapılan çok engelli görmeyen çocukların yaşları, cinsiyetleri ve eğitim alma süreleri ile ilgili bilgiler, bu çocukların anneleriyle yüzyüze yapılan uygulama sırasında toplanmıştır. Çocukların engel sayıları ise, sağlık kurulu raporları, öğretmen gözlem ve değerlendirmelerinden elde edilmiştir. Sağlıklı gelişim gösteren çocukların annelerine yalnızca yaş ve cinsiyet bilgileri sorulmuştur.

3.3.3.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği’ne İlişkin Verilerin Toplanması

Pilot uygulamanın ardından son hali verilen ölçek, çok engelli görmeyen çocuğa sahip annelere ve ölçeğin temel aldığı 0-24 ay arasındaki söz öncesi dil gelişimin aşamalarına uygunluğunu belirlemek amacıyla o aylar içerisindeki sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin annelerine yüzyüze görüşme yoluyla uygulanmıştır.

Geliştirilen ölçek, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu ile Ankara ile Altındağ ilçesindeki Göreneller İ.Ö.O. ve İş Okulu’nda bulunan çok engelli görmeyen çocuklar bölümlerinde eğitim gören

çocukların anneleri ile, İstanbul ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri eğitim gören çok engelli görmeyen çocukların annelerine uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca, Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'nda sürdürülen erken müdahale çalışmalarına katılan ve herhangi bir yerde eğitim görmeyen çok engelli görmeyen çocuk anneleri de yer almıştır.

Uygulamalar için annelerle yüz yüze veya telefonla görüşülerek randevulaşmıştır. Uygulamaların büyük bir kısmı araştırmacının İstanbul Üsküdar Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O. ve İş Okulu'ndaki odasında, bir kısmı Ankara Altındağ Göreneller İ.Ö.O. ve İş Okulu veli odasında, bir kısmı ise araştırmacının İstanbul Ataşehir Metin Sabancı Özel Eğitim Okulu'ndaki odasında yapılmıştır. Sağlıklı gelişim gösteren bebeklerle ilgili uygulamalar ise ailelerin evlerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sırasında kullanılan odaların ölçüğü yanıtlayan annenin ile araştırmacının dikkatini dağıtmayacak, sessiz ve rahat bir ortam olmasına özen gösterilmiştir. Evde yapılan görüşmelerde ise, katılımcı çocuğun evde veya uygulama yapılan odada bulunmamasına dikkat edilmiştir.

3.3.4. Verilerin Analizi

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nden toplanan veriler puanlanarak, değerlendiriciler arası güvenilirlik bulguları hariç diğer tüm istatistiksel analizler SPSS 13.0 programıyla yapılmıştır.

Elde edilen verilere uygulanan işlemler hakkında aşağıda bilgi verilmektedir.

3.3.4.1. Madde Analizi

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin madde analizini yapmak için ölçeğin madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

3.3.4.2. Geçerlik

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin içerik geçerliği, hazırlanan ölçek maddeleri tez danışmanları ve iki ayrı uzmanın yer aldığı bir gruba sunularak, gelen önerilere göre gerekli düzenlemeler yapılarak sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, çalışmaya katılan çok engelli görmeyen çocuk sayısının (n:65) yetersizliğine rağmen faktör analizi yapılmıştır.

Örnekleme grubunun incelendiği değişkenler açısından normal dağılmaması nedeniyle yapı geçerliği için parametrik olmayan testler kullanılarak gerçekleştirilen diğer analizler ise şunlardır:

Çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi, yaş, eğitim alma yılı, engel sayısı gibi değişkenler açısından değerlendirmek için Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ve yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi ise yine Pearson Korelasyon Testi ile yapılmıştır.

Pearson Korelasyon Testi ile elde edilen eğitim alma süresi ve engel sayısı değişkenlerine dair analiz sonuçlarını farklı bir açıdan incelemek için, çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engel sayısı ve eğitim alma süresinin, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden alınan puanlara etkisine hiyerarşik regresyon analizi ile de bakılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini desteklemek amacıyla çok engelli görmeyen çocuklarla, sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin oluşturduğu iki ayrı grubu karşılaştırmak için, Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Ölçeğin ayırt edici geçerliği ise, ölçekten en düşük puanı alan %27 ile en yüksek puanı alan %27'yi oluşturan uç gruplar için madde ayırt ediciliği incelemek için t testi yapılarak sağlanmıştır.

3.3.4.3. Güvenirlik

Ölçeğin, değerlendirmesini beklediğimiz nitelikleri ölçen sorularının kendi içlerinde birbirleriyle ne kadar ilişkili olduklarını ve ne kadar homojen bir soru grubu oluşturduklarını belirlemek için iç tutarlılık güvenirliliği Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanarak bulunmuştur.

Değerlendiriciler arası güvenirlik ise, araştırmacı tarafından puanlanan 65 uygulamanın %30'unu oluşturan 20 tanesinin yansız bir şekilde seçilerek, değerlendirmesi için

alandan bir uzmana puanlaması için verilmesiyle elde edilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirliği belirlemede yine Cooper, Heron ve Heward (1987)'ın formülü kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın nitel ve nicel aşamalarına ilişkin bulgular hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nitel Aşaması İle İlgili Bulgular

Çok engelli görmeyen çocukların annelerine yöneltilen toplam 36 görüşme sorusu, davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır.

Aşağıda, annelerin, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesine de kaynak olan görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ait frekans tabloları yer almaktadır. Görüşmeler sırasında anneler zaman zaman bir soruyla ilgili birden fazla yanıt verdiklerinden, yanıtların frekansları toplam görüşülen anne sayısından fazladır.

4.1.1. Davranış Düzenleme'ye İlişkin Bulgular

Bu başlık altında toplam 12 görüşme sorusu yer almaktadır. Bu sorular, çok engelli görmeyen çocukların fizyolojik gereksinim ve durum bildirme, memnuniyet-memnuniyetsizlik bildirme, sese tepki verme gibi durumlarda kendilerini ifade etmede söz öncesi iletişim becerilerini belirlemek için hazırlanmıştır.

Bazı sorular ise, çok engelli çocukların söz öncesi iletişim becerilerini belirlemek için sorulacak sorulara hazırlık niteliği taşımaktadır. Örneğin, “Çocuğunuz mutlu olduğunu, sevindiğini size nasıl belli eder?” sorusundan önce, annelere “Çocuğunuz nelerden hoşlanır?” sorusu yöneltilmiştir.

Aşağıda, görüşme sorularının davranış düzenleme bölümüyle ilgili sorulara annelerin verdiği yanıtlara dair tablolar sunulmuştur.

Tablo 4.12. Çocuğun Karnının Acıktığını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Sesler çıkarır | 27 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 16 |
| Acıktığında yemeğin olduğu yere yönelir | 11 |
| Acıktığını sözel olarak ifade eder | 11 |
| Acıktığını ağzına/karnına dokunarak gösterir | 9 |
| Anneye dokunur/ittirir | 8 |
| Anne çocuğun acıktığını belirtmesine fırsat vermez | 6 |
| Acıktığında ağzını/başını hareket ettirir | 5 |
| Kendine zarar verir | 4 |
| Acıksa bile belli etmez | 4 |
| Acıktığını başkasının ağzından (ekolalik) söyler | 2 |
| Sorulduğunda acıktığını jest ve mimikleriyle belirtir | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 105 |

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların 27’si sesler çıkararak, 16’sı huysuzluk yaparak, 11’i yemeğin olduğu yere yönelerek, 11’i sözel olarak ifade ederek, dokuzu ağzına/karnına dokunarak, sekizi anneye dokunarak, beşi ağzını/başını hareket ettirerek, dördü kendine zarar vererek, ikisi başkasının ağzından söyleyerek, ikisi ise jest ve mimiklerle karnlarının acıktığını annelerine bildirmektedirler. Annelerin ifadesine göre, bu çocukların altısına acıktıklarını bildirmeye fırsat verilmemekte, 2 çocuk ise acıktıklarını hiçbir şekilde belli etmemektedirler.

Tablo 4.13. Çocuğun Susadığını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Sesler çıkarır | 23 |
| Suyunu kendi içer | 10 |
| Susadığını sözel olarak ifade eder | 9 |
| Suyun olduğu yere yönelir | 7 |
| Susadığında başını/ağzını hareket ettirir | 7 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 4 |
| Anneye okunur/çekiştirir | 3 |
| Anne çocuğun susadığını belirtmesine fırsat vermez | 3 |
| Yanıtlar toplamı | 80 |

Tablo 4.13’de, çok engelli görmeyen çocukların 23’ünün sesler çıkararak, 10’unun suyunu kendi alarak, dokuzunun sözel olarak ifade ederek, yedisinin suyun olduğu yere yönelerek, yedisinin başını/ağzını hareket ettirerek, dördünün huysuzlaşarak, dördünün ağzına/çenesine dokunarak, üçünün anneye dokunarak susadığını belli ettiği, çocukların altısının susadığını belli etmediği, üçüne ise annesinin fırsat vermediği görülmektedir.

Tablo 4.14. Çocuğun Altının Kirlendiğini Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 17 |
| Sesler çıkarır | 8 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 5 |
| Anne çocuğunun altının kirlendiğini belirtmesine fırsat vermez (Sürekli bezini kontrol eder) | 3 |
| Altının kirlendiğini belli etmez | 3 |
| Karşısındakine zarar verir | 1 |
| Altının kirlendiğini jest ve mimikleriyle belli eder | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 38 |

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların 17’si rahatsızlığını belirten hareketler yaparak, sekizi sesler çıkararak, beşi huysuzlaşarak, biri karşısındakine zarar vererek, biri ise jest ve mimiklerle altının kirlendiğini belli etmektedir. Çocuklardan üçüne altının kirlendiğini belirtmesi için fırsat verilmezken, yine 3 çocuk da altının kirlendiğini hiçbir şekilde belli etmemektedir.

Tablo 4.15. Çocuğun Tuvalet İhtiyacını Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 32 |
| Tuvalet ihtiyacını belli etmez | 13 |
| Tuvalet ihtiyacını bağımsız giderir | 8 |
| Tuvaletinin geldiğini sözel olarak ifade eder | 7 |
| Sesler çıkararak belli eder | 5 |
| Anne çocuğun tuvalet ihtiyacını belirtmesine fırsat vermez (Çocuğu belli aralıklarla tuvalete götürür) | 4 |
| Gerekli durumlarda hareketleriyle anneden yardım ister | 2 |
| Başkasının ağzından (gecikmiş ekolali ile) söyler | 2 |
| Tuvaletinin geldiğini jest ve mimikleriyle belli eder | 1 |
| İşaret dilini kullanır (Tuvalet işareti yapar) | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 75 |

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların annelerinden 32’si çocuklarının rahatsızlığı belirten hareketler yaparak, yedisi sözel olarak ifade ederek, beşi sesler çıkararak, ikisi gerekli durumlarda anneden yardım isteyerek, biri jest ve mimiklerini kullanarak, biri ise işaret diliyle tuvalet gereksinimi belirttiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre çocukların 13’ü tuvalet gereksinimleini belli etmezlerken, sekizi bağımsız olarak tuvalete gitmekte, dördüne ise bu gereksinimi belli etmesi için fırsat verilmemektedir.

Tablo 4.16. Çocuğun Bir Yerinin Ağrıdığı/Acıdığı Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Sesler çıkarır | 30 |
| Ağrıyan/acıyan yerine dokunur | 24 |
| Huysuzlaşır/hırçınlaşır | 8 |
| Ağrıya/acıya tepki vermez | 7 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 6 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 4 |
| Jest ve mimikleriyle belli eder | 4 |
| Hemen gider yatar | 4 |
| Belirgin şekilde sessizleşir/sakinleşir | 3 |
| Sözel olarak canının yandığını ifade eder | 3 |
| Uyku düzeni bozulur | 3 |
| Başkasının ağzından (gecikmiş ekolali ile) canının yandığını söyler | 2 |
| Kendi kendine kalmak ister | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 99 |

Tablo 4.16’da, çocukların 30’unun sesler çıkararak, 24’ünün acıyan/ağrıyan yerine dokunarak, sekizinin huysuzlaşarak, altısının rahatsızlığını belirten hareketler yaparak, dördünün zarar verici davranışlarla, dördünün jest ve mimikleriyle, dördünün hemen gidip yatarak, üçünün belirgin şekilde sessizleşerek/sakinleşerek, üçünün sözel olarak, üçünün uyku düzeninin bozulmasıyla, ikisinin başkasının ağzından söyleyerek (ekolalik şekilde), birinin ise kendi kendine kalmayı isteyerek acısının/ağrısının olduğu belli ettiği görülmektedir. Çocuklardan yedisi ise acıya/ağrıya tepki vermemektedir.

Tablo 4.17. Çocuğun Hoşlandığı Şeyleri Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Sesler çıkarır | 26 |
| Mutlu olduğunu belirten hareketler yapar | 19 |
| Yüz ifadesi değişir (Gülümser) | 14 |
| Hoşlandığı şeyi sözel olarak ifade eder | 4 |
| Sevindiğinde tekrarlayan (stereotipik) hareketler (hoplamak/ zıplamak/sallanmak/alkışlamak gibi) yapar | 2 |
| Sessizleşir/sakinleşir | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 67 |

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların 26’sı sesler çıkararak, 19’u mutlu olduğunu belli eden hareketler yaparak, 14’ü yüz ifadeleriyle (gülümseyerek), dördü sözel olarak, ikisi hoplama, zıplama, alkış yapma gibi tekrarlayan (stereotipik) hareketler yaparak, ikisi ise sessizleşerek/sakinleşerek hoşlandığı şeyleri belli etmektedir.

Tablo 4.18. Çocuğun Hoşlanmadığı Şeyleri Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Sesler çıkarır | 23 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 16 |
| Zarar verici davranışlar yaparak belli eder | 13 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 5 |
| Yüz ifadesi değişir | 5 |
| Hoşlanmadığı nesnenin bulunduğu ortamı terk eder | 4 |
| Hoşlanmadığı şeyleri belli etmez | 2 |
| Hoşlanmadığı şeyleri cümle kurarak ifade eder | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 69 |

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, çocukların 23’ü sesler çıkararak, 16’sı rahatsızlığını belirten hareketler yaparak, 13’ü zarar verici davranışlar yaparak, beşi huysuzlaşarak, beşi değişen yüz ifadeleriyle, dördü hoşlanmadığı nesnenin bulunduğu ortamı terk ederek, biri sözel olarak hoşlanmadığı şeyleri belli etmekte, çocuklardan ikisi ise hoşlanmadığı şeyleri belli edememektedir.

Tablo 4.19. Çocuğun Herhangi Bir Ortamdan Rahatsızlık Duyduğunu Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Sesler çıkarır | 16 |
| Hoşlanmadığı ortamdan ayrılmak istediğini belirten hareketler yapar | 11 |
| Zarar verici davranışlar yaparak belli eder | 7 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 7 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 3 |
| Rahatsızlığını sözel olarak ifade eder | 3 |
| Yüz ifadesi değişir | 2 |
| Rahatsızlığını belli edemez | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 50 |

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların 16’sı sesler çıkararak, 11’i hoşlanmadığı ortamdan ayrılmak istediğini belirten hareketler yaparak, yedisi zarar verici davranışlarla, yedisi rahatsızlığını belirten hareketler yaparak, üçü huysuzlaşarak, üçü sözel ifadelerle, ikisi yüz ifadelerindeki değişikliklerle bulunduğu ortamdan rahatsızlık duyduğu belli etmektedir. Çocuklardan biri ise rahatsızlığını belli etmemektedir.

Tablo 4.20. Çocuğun İlgisini Çeken Nesneyi/Oyuncağı Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Nesneyi/oyuncağı inceler | 7 |
| Nesneyle/oyuncakla ilgilenir | 5 |
| Nesneyi/oyuncağı elinden bırakmaz | 4 |
| Heyecanını belirten hareketler yapar | 3 |
| Nesneyle/oyuncakla uzun süre oynar | 3 |
| Yüz ifadesiyle (gülerek) belli eder | 2 |
| Nesneyi/oyuncağı istediğini cümle kurarak ifade eder | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 25 |

Tablo 4.20’de, çok engelli görmeyen çocukların yedisinin ilgisini çeken nesneyi/oyuncağı incelediği, beşinin nesneyle/oyuncakla ilgilendiği, dördünün nesneyi/oyuncağı elinden bırakmadığı, üçünün heyecanını belirten hareketler yaptığı, üçünün nesneyle/oyuncakla uzun süre oynadığı, ikisinin yüz ifadesinin değiştiği (güldüğü), birinin ise nesneyi/oyuncağı sözel ifadeyle istediği görülmektedir.

4.1.2. Sosyal Etkileşim’e İlişkin Bulgular

Bu başlık altında toplam 17 görüşme sorusu yer almaktadır. Sorular, çok engelli görmeyen çocukların dikkat etme, dikkat çekme, reddetme, bir harekete devam etmeyi isteme, bir nesne/oyuncak veya yiyecekten daha fazla isteme, selamlaşma, vedalaşma gibi durumlarda kendilerini ifade etmede kullandıkları söz öncesi iletişim becerileri davranışlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Ancak bazı sorular, bu davranışları belirlemek için sorulacak sorulara hazırlık niteliği taşımaktadır. Örneğin, “Çocuğunuz istemediği bir nesne veya oyuncacı nasıl belli eder?” sorusundan önce, annelere “Çocuğunuz ne tür nesne ve oyuncaklardan hoşlanmaz?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.21. Çocuğın Etrafta Duyduğu Soslere Tepki Verme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Sesler çıkarır | 16 |
| Tekrarlayan (stereotipik) hareketler yapar | 7 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 5 |
| Yüz ifadesi değışir | 5 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 5 |
| Sesin olduğu ortamdan uzaklaşır | 4 |
| Sese doğru gider | 4 |
| Etrafında duyduğu seslere tepki vermez | 3 |
| Ayağa kalkar | 2 |
| Sesi dinler | 2 |
| Sese döner | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 55 |

Tablo 4.21’de, çocukların 16’sının sesler çıkararak, yedisinin tekrarlayan (stereotipik) hareketler yaparak, beşinin zarar verici davranışlarla, beşinin yüz ifadesindeki değışikliklerle, beşinin rahatsızlığını belirten hareketlerle, dördünün sesin bulunduğu ortamdan uzaklaşarak, dördünün sese doğru giderek, ikisinin ayağa kalkarak, ikisinin sesi dinleyerek, ikisinin sese dönerek etraftaki seslere tepki verdiği görölmektedir. Çocuklardan üçü ise etrafında duyduğu seslere tepki vermemektedir.

Tablo 4.22. Çocuğun Tanıdığı Bir Kişinin Kendisine Sessizce Dokunmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Kendisine dokunan tanıdık kişiye sevgi gösterisinde bulunur | 10 |
| Kendisine dokunan tanıdık kişiyi tanımaya çalışır | 8 |
| Kendisine dokunan tanıdık kişiyi iter | 5 |
| Kendisine dokunan tanıdık kişiye hiçbir tepki vermez | 5 |
| Gülümser | 3 |
| Sesler çıkarır | 4 |
| Kendisine dokunan tanıdık kişinin adını söyler | 1 |
| Kendisine dokunan tanıdık kişiyle cümle kurarak konuşur | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 37 |

Tablo 4.22’de, tanıdığı bir kişi kendine dokunduğunda, çok engelli görmeyen çocuklardan dokuzunun o kişiye sevgi gösterisinde bulunduğu, sekizinin o kişiyi tanımaya çalıştığı, beşinin o kişiyi ittiği, beşinin o kişiye hiçbir tepki vermediği, üçünün o kişiye gülümsediği, ikisinin sesler çıkardığı, birinin o kişinin adını söylediği, birinin ise o kişiyle cümle kurarak konuştuğu görülmektedir.

Tablo 4.23. Çocuğun Tanımadığı Bir Kişinin Kendisine Sessizce Dokunmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Kendisine dokunan yabancı kişiye olumsuz tepki verir | 12 |
| Kendisine dokunan yabancı kişiye sevgi gösterisinde bulunur | 10 |
| Yabancı kişinin kendisine dokunmasına izin verir | 8 |
| Kendisine dokunan tanıdık kişinin yanından uzaklaşır | 7 |
| Kendisine dokunan yabancı kişiye dokunur | 5 |
| Kendisine dokunan yabancı kişilerden bazılarına olumlu, bazılarına olumsuz tepki verir | 3 |
| Kendisine dokunan yabancı kişiye hiçbir tepki vermez | 2 |
| Yabancı kişilerle hiç birlikte olmaz | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 48 |

Tablo 4.23’de, çok engelli görmeyen çocukların yabancı bir kişinin kendisine hiç sesini çıkarmadan dokunmasına tepkileri yer almaktadır. Buna göre çocukların 12’si kendisine dokunan yabancı kişiye olumsuz tepki vermekte, 10’u o kişiye sevgi gösterisinde bulunmakta, sekizi kendisine dokunmasına izin vermekte, yedisi o kişinin yanından uzaklaşmakta, beşi o kişiye dokunmakta, üçü bazı kişilere olumlu, bazılarına olumsuz

tepki vermekte, ikisi o kişiye hiçbir tepki vermemekte, biri ise yabancı kişilerle hiç yanyana bulunmamaktadır.

Tablo 4.24. Çocuğun Tanıdığı Bir Kişinin Kendisiyle Konuşmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Sesler çıkarır | 19 |
| Kendisiyle konuşan tanıdık kişiye sevgi gösterisinde bulunur | 13 |
| Kendisiyle konuşan tanıdık kişiyi tanımaya çalışır | 10 |
| Heyecanını belirten hareketler yapar | 5 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 4 |
| Kendisiyle konuşan tanıdık kişiyi iter | 4 |
| Kendisiyle konuşan tanıdık kişiye tepkileri değişikendir | 4 |
| Kendisiyle konuşan tanıdık kişiye hiçbir tepki vermez | 3 |
| Karşısındakine zarar verir | 3 |
| Tekrarlayan (stereotipik) hareketler yapar | 3 |
| Yüz ifadesi değişir | 2 |
| Kendisiyle konuşan tanıdık kişinin adını söyler | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 72 |

Tablo 4.24’de, tanıdığı bir kişi gelip kendisiyle konuşmaya başladığında, çok engelli görmeyen çocuklardan 19’unun sesler çıkardığı, 13’ünün o kişiye sevg gösterisinde bulunduğu, 10’unun o kişiyi tanımaya çalıştığı, beşinin heyecanını belirten hareketler yaptığı, dördünün huysuzlaştığı, dördünün o kişiyi ittiği, dördünün o kişiye tepkilerinin değişken olduğu, üçünün o kişiye hiçbir tepki vermediği, üçünün zarar verici davranışlarda bulunduğu, üçünün tekrarlayan (stereotipik) hareketler yapmaya başladığı, ikisinin yüz ifadesinin değiştiği, ikisinin ise o kişinin adını söylediği görülmektedir.

Tablo 4.25. Çocuğun Tanımadığı Bir Kişinin Kendisiyle Konuşmasına Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiyi tanımaya çalışır | 15 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 14 |
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiyi iter | 10 |
| Değişik sesler çıkarır | 9 |
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiye sevgi gösterisinde bulunur | 7 |
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiye isteğini sözel olarak ifade eder | 4 |
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiye tepkileri değişikendir | 4 |
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiye hiçbir tepki vermez | 2 |
| Kendisiyle konuşan yabancı kişiye isteğini bildirmek için jest ve mimikleri kullanır (karnımı işaret eder) | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 66 |

Tablo 4.25’de, çok engelli görmeyen çocukların yabancı bir kişinin kendisiyle konuşmasına ne tür tepkiler verdiği yer almaktadır. Buna göre, çocuklardan 15’i o kişiyi tanımaya çalışmakta, 14’ü zarar verici davranışlarda bulunmakta, 10’u o kişiyi itmekte, dokuzu değişik sesler çıkarmakta, yedisi o kişiye sevgi gösterisinde bulunmakta, dördü o kişiyle sözel olarak iletişim kurmakta, dördü o kişiye değişik tepkiler vermekte, ikisi o kişiye hiçbir tepki vermemekte, biri ise o kişiye istediği şeyi belirtme için jest ve mimikleri kullanmaktadır.

Tablo 4.26. Çocuğun Dikkat Çekmek İçin Yaptığı Davranışlara Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Sesler çıkarır | 14 |
| Dikkatini çekmek istediği kişiye yakın temasta bulunur | 13 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 8 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 7 |
| Tekrarlayan (stereotipik) hareketler yapar (kafa sallar, zıplar,) alkışlar, diş gıcırdatır, gibi) | 7 |
| Dikkatini çekmek istediği kişiyi çağırmak için sözel ifade kullanır | 3 |
| Yanıtlar toplamı | 52 |

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların 14’ü sesler çıkararak, 13’ü yakın temasta bulunarak, sekizi huysuzluk yaparak, yedisi zarar verici davranışlar

yaparak, yedisi kafa sallama, zıplama, alkış yapma gibi tekrarlayan (stereotipik) davranışlar yaparak, üçü ise sözel ifadeler kullanarak dikkat çekmeye çalışmaktadırlar.

Tablo 4.27. Çocuğun Yardım İsteme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Sesler çıkararak yardım ister | 22 |
| Anneyi tutar/çekiştirir | 9 |
| Yardım istemez | 6 |
| İstedığı şeyi anneye uzatır | 3 |
| Sözel olarak yardım ister | 3 |
| Anneyi istediği şeyin yanına götürür | 2 |
| Başkasının ağzından (ekolalik) söyleyerek anneden yardım ister | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 46 |

Tablo 4.27’de, çok engelli görmeyen çocukların annelerinden nasıl yardım istediklerini belirten davranışlar görülmektedir. Buna göre, çocuklardan 22’si sesler çıkararak, beşi annesini çekiştirerek, dördü annesini tutarak, üçü istediği şeyi annesine uzatarak, üçü sözel olarak, ikisi annesini istediği şeyin yanına götürerek, biri ise başkasının ağzından (ekolalik) konuşarak yardım istemektedir. Çocuklardan altısı ise annesinden hiçbir zaman yardım istememektedir.

Tablo 4.28. Çocuğun Birşey İsteme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Sesler çıkararak ister | 13 |
| Annenin elini tutar/anneyi çekiştirir | 8 |
| Anneyi istediği şeyin yanına götürür | 5 |
| İstedığı şeyi anneye verir/uzatır | 4 |
| Her ihtiyacı karşılandığından hiçbirşey istemez | 4 |
| İstediklerini belli etmez/hiçbirşey istemez | 4 |
| İstedığı şeye dokunur | 3 |
| Anne çocuğa farklı seçenekler sunarak istediğini bulur | 3 |
| İstedığı şeyi parmağıyla işaret eder | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 46 |

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocuklardan 13’ü sesler çıkararak, beşi annesini o şeyin yanına götürerek, dördü annesinin elini tutarak, dördü annesini

çekiştirerek, dördü o şeyi annesine uzatarak/vererek, üçü o şeye dokunarak, ikisi ise o şeyi parmağıyla işaret ederek ilgilendiği birşeyi annesinden istemektedir. Çocuklardan üçünün istediği şey annesi tarafından sunulan seçeneklerle belirlenirken, dördü her ihtiyacı karşılandığından hiçbirşey istediği şeyi belirtmemekte, dördü ise istediği şeyi belli etmemekte/hicbirşey istememektedir.

Tablo 4.29. Çocuğun Birşeyden Daha Fazla İsteme veya Birşeyin Devam Etmesini İsteme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Sesler çıkarır | 13 |
| Zarar verici davranışlarla belli eder | 9 |
| Tepki vermez/devamını istemez | 8 |
| Hırçınlaşır/huysuzlaşır | 5 |
| Daha fazla istediği şeyi/devam etmek istediği şeyi bırakmaz | 5 |
| Ellerini/kollarını hareket ettirir | 4 |
| Tekrarlayan (stereotipik) hareketler yaparak belli eder | 3 |
| Daha fazlasını istediği şeyi ittirir/uzatır | 3 |
| Daha fazla istediği/devam etmek istediği şeyi belirtmek için anneyi çekiştirir | 3 |
| Daha fazla istediği şeyin/devam etmek istediği şeyin bulunduğu ortamdan ayrılmaz | 3 |
| Yüz ifadesi değişir | 2 |
| Devam etmek istediği şeyin hareketini taklit eder | 2 |
| İşaret dilini kullanır (“daha” işaretini yapar) | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 61 |

Tablo 4.29’da, çok engelli görmeyen çocukların birşeyden daha fazla istediklerini veya birşeyin devam etmesini istediklerini belirten davranışlar görülmektedir. Buna göre çocuklardan 13’ü sesler çıkarmakta, dokuzu zarar verici davranışlar yapmakta, beşi huysuzluk yapmakta, beşi o şeyi bırakmamakta, dördü el/kol hareketleri yapmakta, üçü tekrarlayan (stereotipik) davranışlarda bulunmakta, üçü o şeyi ittirmekte/uzatmakta, üçü anneyi çekiştirmekte, üçü o şeyin bulunduğu ortamdan ayrılmamakta, ikisinin yüz ifadesi değişmekte, ikisi devam etmek istediği şeyin hareketini taklit etmekte ve biri ise işaret dilini kullanmaktadır. Çocuklardan sekizi ise herhangi bir tepki vermemektedir.

Tablo 4.30. Çocuğun İstemediği Bir Nesneyi/Oyuncağı Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Nesneyi/oyuncağı elinde tutmaz | 17 |
| Nesneyi/oyuncağı eline almaz | 11 |
| Sesler çıkarır | 5 |
| Yüz ifadesi değişir (yüzünü buruşturur) | 3 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 3 |
| Nesneyi/oyuncağı istemediğini tek sözcük kullanarak söyler | 1 |
| Hoşlanmadığı nesnelere/oyuncaklar çocuğa verilmez | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 41 |

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların 17’si nesneyi/oyuncağı elinde tutmayarak, 11’i nesneyi/oyuncağı eline almayarak, beşi sesler çıkararak, üçü yüz ifadesini değiştirerek, üçü rahatsızlığını belirten hareketler yaparak, biri tek sözcük kullanarak istemediği nesneyi/oyuncağı belli etmektedir. 1 çocuğa ise hoşlanmadığı nesne/oyuncak verilmemektedir.

Tablo 4.31. Çocuğun İstemediği Bir Kişiyi Belli Etme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Sesler çıkarır | 14 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 6 |
| Yüz ifadesi değişir | 5 |
| İstemediği/hoşlanmadığı kişinin bulunduğu ortamda durmaz | 5 |
| İstemediği/hoşlanmadığı kişiye zarar verir | 4 |
| Huysuzlaşır/hırçınlaşır | 4 |
| İstemediği/hoşlanmadığı kişiyi ortamdan çıkarır | 4 |
| İstemediği/hoşlanmadığı kişinin yanından ayrılmak istediğini ya da o kişinin gitmesini istediğini başkasının ağzından (ekolalik) söyleyerek belirtir | 2 |
| İstemediği/hoşlanmadığı kişiye tek sözcük kullanarak gitmesini söyler | 2 |
| İstemediği/hoşlanmadığı kişi yoktur/herkesten hoşlanır | 1 |
| Anne böyle birşeyi hiç gözlemlememiş | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 48 |

Tablo 4.31’de, çok engelli görmeyen çocukların istemedikleri/hoşlanmadıkları kişilere olan tepkileri görülmektedir. Buna göre, çocuklardan 14’ü sesler çıkararak, altısı rahatsızlığını belli eden hareketler yaparak, beşi yüz ifadesiyle, beşi o ortamdan ayrılarak, dördü istemediği/hoşlanmadığı kişiye zarar vererek, dördü huysuzlanarak, dördü o kişiyi o ortamdan çıkararak, biri başkasının ağzından (ekolalik) konuşarak, biri

tek sözcük kullanarak tepki vermektedir. Çocuklardan birinin istemediği/hoşlanmadığı kişi bulunmazken, 1 çocuğun annesi hiç böyle bir durum gözlemlememiştir.

Tablo 4.32. Çocuğun Hoşlanmadığı Birşeyi Sonlandırma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Sesler çıkarır | 12 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 6 |
| Yüz ifadesi değişir | 5 |
| Rahatsızlığını belirten hareketler yapar | 4 |
| Sonlandırmak istediği şeyi iter/elinden bırakır | 3 |
| Sonlandırmak istediği şeyin bulunduğu ortamdan uzaklaşır | 3 |
| Annesini iterek sonlandırır | 2 |
| İşaret dili kullanır (“bitti” işareti yapar) | 2 |
| Sonlandırmak istediği şeyi sözel olarak ifade eder | 2 |
| Anne çocuğun hoşlanmadığı birşeyi sonlandırmak için ne yaptığını hiç fark etmemiş | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 40 |

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocuklardan 12’si hoşlanmadığı birşeyi sonlandırmak için sesler çıkarmakta, altısı zarar verici davranışlar yapmakta, beşinin yüz ifadesi değişmekte, dördü rahatsızlığını belirten hareketler yapmakta, üçü sonlandırmak istediği şeyi itmekte/elinden bırakmakta, üçü ortamdan uzaklaşmakta, ikisi annesini itmekte, ikisi işaret diliyle o şeyi sonlandırmakta, ikisi kendini sözel olarak ifade etmektedir. Çocuklardan birinin annesi, çocuğunun hoşlanmadığı birşeyi sonlandırmak için ne yaptığını fark etmemiştir.

Tablo 4.33. Çocuğun Hoşlandığı Birşey Bittiğinde Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Sesler çıkarır | 20 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 8 |
| Huysuzlaşır/hırçınlaşır | 3 |
| Hoşlandığı birşey bittiğinde tepki vermez | 3 |
| Yüz ifadesi değişir | 2 |
| Hoşlandığı birşey bittiğinde anneyi çekiştirir | 2 |
| Hoşlandığı birşey bittiğinde başka şeyle ilgilenir | 2 |
| Hoşlandığı birşey bittiğinde annenin elini tutar | 1 |
| Hoşlandığı birşey bittiğinde tek sözcük kullanarak hoşnutsuzluğunu sözel olarak ifade eder | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 42 |

Tablo 4.33’de, çok engelli görmeyen çocukların hoşlandıkları birşey bittiğinde ne yaptıklarına ait davranışlar görülmektedir. Buna göre, çocuklardan 20’si sesler çıkararak, sekizi zarar verici davranışlarda bulunarak, üçü huysuzlaşarak, ikisi yüz ifadesini değiştirerek, ikisi annesini çekiştirerek, ikisi ilgisini başka bir şeye yönelterek, biri annesinin elini tutarak, biri ise tek sözcük kullanarak hoşnutsuzluğunu belirterek tepki vermektedirler. Çocuklardan üçü ise hoşlandıkları şeyin bitmesine herhangi bir tepki vermemektedir.

Tablo 4.34. Çocuğun Hoşlandığı Birisinin Yanından Ayrılmasına Gösterdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Sesler çıkarır | 20 |
| Huysuzlaşır/hırçınlaşır | 5 |
| Zarar verici davranışlar yapar | 3 |
| Yanından ayrılan kişiyi arar | 3 |
| Yanından ayrılmak isteyen kişiyi durdurmaya çalışır | 3 |
| Yanından ayrılan kişinin yanına gelir | 2 |
| Yanından ayrılan kişiye sözel ifade kurarak seslenir | 2 |
| Haberli ayrılırsa tepki vermez | 2 |
| Yanında olmaktan hoşlandığı kişinin ayrıldığını fark etmez | 2 |
| Yüz ifadesi değişir (yüzü asılır) | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 43 |

Tablo 4.34’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocuklardan 20’si sesler çıkararak, beşi huysuzluk yaparak, üçü zarara verici davranışlarda bulunarak, üçü o kişiyi

arayarak, üçü kişiyi durdurmaya çalışarak, ikisi o kişinin yanına gelerek, ikisi o kişiye sözel olarak seslenerek, biri ise yüz ifadesiyle birlikte olmaktan hoşlandığı kişinin yanından ayrılmasına tepki vermektedir. Çocuklardan ikisi o kişinin kendisine haber vererek yanından ayrılması durumunda tepki vermezken, ikisi ise kişinin yanından ayrıldığını fark etmemektedir.

Tablo 4.35. Çocuğun Selamlaşma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Selamlaşmaz | 8 |
| Gülümseyerek selamlaşır | 6 |
| Sesler çıkararak selamlaşır | 4 |
| Heyecanlandığını bildiren hareketler yapar | 3 |
| Hatırlatıldığında selamlaşır (hatırlatıldığında elini uzatır) | 3 |
| Kendisine selam verildiğinde (“merhaba” dendiğinde) selamlaşır | 3 |
| Elini karşısındakine uzatır | 2 |
| Karşısındakinin elini öper | 2 |
| Dokunsal temas yapıldığında selamlaşır (eli tutulduğunda tokalaşır) | 2 |
| Elini başına koyarak (baş baş hareketi ile) selamlaşır | 2 |
| El sallar | 2 |
| Sözel olarak selamlaşır | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 39 |

Tablo 4.35’de, çok engelli görmeyen çocukların insanlarla selamlaşma davranışları görülmektedir. Buna göre, çocuklardan altısı gülümseyerek, dördü sesler çıkararak, üçü heyecanlandığını belirten hareketler yaparak, üçü hatırlatıldığında, üçü kendisine selam verildiğinde (“merhaba” denildiğinde), ikisi elini karşısındakine uzatarak, ikisi karşısındakinin elini öpererek, ikisi dokunsal temas yapıldığında (eli tutulduğunda) tokalaşarak, ikisi baş baş hareketi ile, ikisi el sallayarak, ikisi sözel olarak selamlaşmakta, sekiz çocuk ise selamlaşma yapmamaktadır.

Tablo 4.36. Çocuğun Vedalaşma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Vedalaşmaz | 11 |
| Anne vedalaşmasını söyleyerek/çocuğun elini kaldırarak vedalaşmasına yardım eder | 9 |
| Karşısındakine sarılır/öper | 6 |
| Dokunsal temas yapıldığında (eli tutulduğunda) vedalaşır | 4 |
| Gülerek vedalaşır | 3 |
| Hatırlatıldığında vedalaşır | 3 |
| Elini başına götürerek vedalaşır | 3 |
| El sallar | 2 |
| Sözel olarak vedalaşır | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 43 |

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocuklardan dokuzu annesinin yardımıyla, altısı karşısındakine sarılarak/onu öperek, dördü dokunsal temas yapıldığında (eli tutulduğunda), üçü gülerek, üçü hatırlatıldığında, ikisi elini başına götürerek, ikisi el sallayarak ve ikisi sözel vedalaşırken, 11 çocuk vedalaşma yapmamaktadır.

4.1.3. Ortak Dikkat’e İlişkin Bulgular

Görüşme sorularının bu boyutunda 7 soru bulunmaktadır. Sorular çok engelli görmeyen çocuklarda karşısındakinin dikkatini elindeki veya uzaktaki bir şeye (bir yiyecek, nesne veya oyuncak) çekmeye çalışma, duyduğu bir sese dikkat çekmeye çalışma, elindeki bir nesne veya oyuncakla karşısındakıyla beraber oynamaya çalışmayla ilgili iletişim davranışlarını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.37. Çocuğun Kendisine Birşey Uzatıldığında Verdiği Tepkiye Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Uzanıp alır | 22 |
| Dokunsal ipucu verildiğinde (eline dokundurulursa) alır | 11 |
| Ses çıkartan birşeyse alır | 7 |
| Sözel ipucu verildiğinde (alması söylenirse) alır | 4 |
| Nesne/oyuncak hoşuna giderse oynar, gitmezse atar | 4 |
| Alır, inceler | 3 |
| Nesneyle/oyuncakla oynar | 2 |
| Kendisine uzatılan nesneye/oyuncağa tepki vermez | 2 |
| Nesneye/oyuncağa bakıp, kafasını çevirir | 1 |
| Nesneyle/oyuncakla beraber oynamak için anneyi çağırır | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 57 |

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, çok engelli çocuklar kendisine uzatılan bir nesne ve oyuncucağa çeşitli tepkiler vermektedir. Çocuklardan 22’si nesneyi/oyuncağı uzanıp almakta, 11’i eline dokundurulursa almakta, yedisi ses çıkartıyorsa almakta, dördü alması söylenirse almakta, dördü nesne/oyuncak hoşuna giderse oynayıp, gitmezse elinden atmakta, üçü nesneyi/oyuncağı alıp incelemekte, ikisi onunla oynamakta, biri nesneye/oyuncağa bakıp kafasını çevirmekte, biri ise nesneyle/oyuncakla oynamak için annesini çağırılmaktadır. Çocuklardan ikisi ise kendisine uzatılan nesneye/oyuncağa hiçbir tepki vermemektedir.

Tablo 4.38. Çocuğun Duyduğu Bir Sese Dikkat Çekmeye Çalışma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|-----------|
| Duyduğu sese annenin dikkatini çekmeye çalışmaz | 15 |
| Sesler çıkarır | 11 |
| Duyduğu sesi belirtmek için annenin yanına gelir | 4 |
| Duyduğu sesi anneye belirtmek için sözel ifade kullanır | 3 |
| Duyduğu sesi belirtmek için anneyi tutar | 2 |
| Duyduğu sesi belirtmek için anneyi sesin geldiği yere doğru götürür | 2 |
| Ses çıkaran şeyi anneye götürür | 2 |
| Yanıtlar toplamı | 39 |

Tablo 4.38’de, çok engelli görmeyen çocukların duydukları bir sese annenin dikkatini çekmek için ne yaptıklarına ait davranışlar yer almaktadır. Buna göre, çocuklardan 11’i

sesler çıkararak, dördü annesinin yanına gelerek, üçü sözel ifade kullanarak, ikisi annesini tutarak, ikisi annesini sesin geldiği yere götürerek, ikisi ise ses çıkararak şeyi annesinin yanına götürerek duydukları sesleri anneye belirtmeye çalışmaktadırlar. Çocuklardan 15'i ise duyduğu sese annesinin dikkatini çekmeye çalışmamaktadır.

Tablo 4.39. Çocuğun Elindeki Bir Nesneyle/Oyuncakla Dikkat Çekmeye Çalışma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Elindeki nesneye/oyuncağa annenin dikkatini çekmeye çalışmaz | 14 |
| Elindeki nesneyle/oyuncakla ses çıkarır | 9 |
| Elindeki nesneyi/oyuncağı anneye gösterir | 5 |
| Elindeki nesneyi/oyuncağı kafasına vurur | 3 |
| Elindeki nesneyle/oyuncakla ilgili anneden yardım ister | 3 |
| Nesneyle/oyuncakla sıra alarak oynar | 2 |
| Elindeki nesneye/oyuncağa annenin dikkatini çekmek için başkasının ağzından (ekolalik) konuşur (“Düğmeye basalım” der) | 2 |
| Elindeki nesneye/oyuncağa annenin dikkatini çekmek için cümle kurarak konuşur (“Anne al” der) | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 39 |

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların dokuzu elindeki nesneyle/oyuncakla ses çıkartarak, beşi nesneyi/oyuncağı anneye göstererek, üçü nesneyi/oyuncağı anneye göstererek, ikisi annesiyle birlikte sıra alıp oynayarak, ikisi başkasının ağzından (ekolalik) konuşarak, biri ise cümle kurarak, elinde tuttuğu nesne ya da oyuncucağa annesinin dikkatini çekmeye çalışmaktadır. 14 çocuk ise elindeki nesne ya da oyuncucağa annesinin dikkatini çekmek için birşey yapmamaktadır.

Tablo 4.40. Çocuğun İlgisini Çeken Ancak Kendisinden Uzakta Bulunan Nesnelere Dikkat Çekmeye Çalışma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|----------|
| Uzakta bulunan nesneye/oyuncağa annenin dikkatini çekmeye çalışmaz | 17 |
| Kendisinden uzaktaki nesneyi/oyuncağı belirtmek için, anneyi tutar/çekiştirir | 6 |
| Sesler çıkarır | 5 |
| Kendisinden uzaktaki nesneyi/oyuncağı belirtmek için, nesneyi/oyuncağı anneye getirir | 5 |
| Kendisinden uzaktaki nesneyi/oyuncağı belirtmek için, anneyi nesnenin/oyuncağın yanına götürür | 4 |
| Kendisinden uzaktaki nesneyi/oyuncağı anneye gösterir | 4 |
| Kendisinden uzaktaki nesneye/oyuncakla oynamak istediğini başkasının ağzından (ekolalik) belirtir | 2 |
| Kendisinden uzakta bulunan nesnenin/oyuncağın ismini söyler | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 44 |

Tablo 4.40’da, çok engelli görmeyen çocuğun, ilgisini çeken ancak kendisinden uzakta bulunan nesnelere/oyuncaklara annesinin ilgisini nasıl çektiğini gösteren davranışlar görülmektedir. Buna göre, çocuklardan altısı anneyi tutmakta/çekiştirmekte, beşi sesler çıkarmakta, beşi nesneyi/oyuncağı annesine getirmekte, dördü anneyi o nesnenin/oyuncağın yanına götürmekte, dördü nesneyi/oyuncağı anneye göstermekte, ikisi başkasının ağzından (ekolalik olarak) nesneyi/oyuncağı annesinden istemekte, biri ise nesnenin/oyuncağın ismini söylemektedir. Çocuklardan 17’si nesneye/oyuncağa annesinin ilgisini çekmek için herhangi birşey yapmamaktadır.

Tablo 4.41. Çocuğun Elindeki Bir Nesneyle/Oyuncakla Karşısındakiyle Oynama Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| Tüm etkinlikleri anne yönlendirdiğinden elindeki nesneyle/oyuncakla oynamak istediğini belli etmez | 11 |
| Elindeki nesneyle/oyuncakla oynamak için anneye yönelir | 6 |
| Annenin dikkatini çekmek için sesler çıkarır | 4 |
| Nesneyle/oyuncakla sıra alarak oynar | 4 |
| Anneyle oynamaz, kendi oynamayı tercih eder | 4 |
| Anneyle oynamak için elindeki nesneyi/oyuncağı bir yerlere vurarak ses çıkarır | 4 |
| Anneyle oynamak için elindeki nesneyi/oyuncağı sallar | 3 |
| Oynamak istediği nesneyi/oyuncağı anneye getirir | 3 |
| Elindeki nesneyle/oyuncakla anneyle birlikte oynamak için sözel ifade kullanır | 3 |
| Yanıtlar toplamı | 42 |

Tablo 4.41’de çok engelli görmeyen çocukların bir nesne ya da oyuncakla anneleriyle birlikte oynamak için ne yaptıklarını gösteren davranışlar yer almaktadır. Buna göre, çocuklardan altısı anneye yönelmekte, dördü sesler çıkarmakta, dördü annesiyle sıra alarak oynamakta, dördü kendi başına oynamayı tercih etmekte, dördü elindeki nesneyle/oyuncakla sesler çıkararak annesinin dikkatin, çekmeye çalışmakta, üçü elindeki nesneyi/oyuncağı sallamakta, üçü nesneyi/oyuncağı annesine getirmekte, üçü annesiyle oynamak için onu sözel olarak çağırılmaktadır. 11 çocuk ise, tüm oyunlarını anne başlattığından, oyun başlatmak için herhangi bir çaba göstermemektedir.

Tablo 4.42. Çocuğun Oyun Başlatma Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|---|-----------|
| Vücut hareketleriyle oyun başlatır | 14 |
| Oyun başlatmaz | 13 |
| Anneye yönelerek oyun başlatır | 5 |
| Anneyi oynamak istediği yere götürür | 4 |
| Oynamak istediği oyuncakları anneye getirir | 3 |
| Oyun başlatmak istediğini cümle kurarak söyler | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 40 |

Tablo 4.42’de, çok engelli görmeyen çocukların oyun başlatma davranışları görülmektedir. Çocuklardan 14’ü vücut hareketleriyle, beşi annesine yönelerek, dördü

annesini oynamak istediği yere götürerek, üçü oynamak istediği oyuncadı annesine getirerek, üçü cümle kurarak oyun başlatırken, 11 çocuk oyun başlatmamaktadır.

Tablo 4.43. Çocuğun İlgisini Çeken Nesneleri/Oyuncakları Gösterme Davranışına Ait Yanıtların Frekans Tablosu

| Yanıtlar | f |
|--|----------|
| İlgisini çeken nesneleri/oyuncakları gösteremez | 19 |
| Sesler çıkarır | 5 |
| Nesneyi/oyuncağı anneye getirir | 4 |
| Anneyi o nesnenin/oyuncağın yanına götürür | 3 |
| Anneyi nesneye/oyuncağa dokundurtur | 3 |
| Nesneyi/oyuncağı parmağıyla işaret eder | 2 |
| İlgisini çeken nesneyi/oyuncağı anneye göstermek için başkasının ağzından (ekolalik) konuşur | 1 |
| İlgisini çeken nesnenin/oyuncağın ismini söyler | 1 |
| Yanıtlar toplamı | 38 |

Tablo 4.43’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların beşi sesler çıkararak, dördü nesneyi/oyuncağı annesine getirerek, üçü annesini nesnenin/oyuncağın yanına götürerek, üçü annesini nesneye/oyuncağa dokundurarak, ikisi parmağıyla işaret ederek, biri başkasının ağzından (ekolalik) konuşarak, biri nesnenin/oyuncağın ismini söyleyerek ilgisini çeken nesne ya da oyuncakları annelerine göstermektedirler. Annelerin ifadesine göre çocuklardan 19’u ilgisini çeken nesne ya da oyuncakları gösterememektedir.

4.2. Araştırmanın Nicel Aşaması İle İlgili Bulgular

Bu bölümde, Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri Ölçeği’nin geçerlik güvenilirlik çalışması sırasında yapılan istatistiksel analizlerin bulgu ve yorumları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

4.2.1. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Geçerliği İle İlgili Bulgular

4.2.1.1. Madde Analizi

ÇEG-SÖİB Ölçeği'ndeki maddelerin analizi, madde toplam puan korelasyonları incelenerek yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.44'de verilmiştir.

Tablo 4.44. ÇEG-SÖİB Ölçeği Madde Toplam Puan Korelasyonları Sonuçları

| Madde No | Madde Toplam Puan Korelasyonları |
|----------|----------------------------------|
| 1 | ,69 |
| 2 | ,69 |
| 3 | ,79 |
| 4 | ,68 |
| 5 | ,53 |
| 6 | ,82 |
| 7 | ,65 |
| 8 | ,53 |
| 9 | ,60 |
| 10 | ,79 |
| 11 | ,77 |
| 12 | ,62 |
| 13 | ,72 |
| 14 | ,75 |
| 15 | ,71 |
| 16 | ,75 |
| 17 | ,64 |

Tablo 4.44'de, ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam puan korelasyonlarının .20'nin çok üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin yüksek düzeyde ayırt edicilik gücüne sahip olduğu ve ölçeğin değerlendirmek istediği özelliği ölçtüğü görüldüğünden, tüm maddelerin ölçekte yer alması uygun bulunmuştur.

4.2.1.2. İçerik Geçerliği

ÇEG-SÖİB Ölçeği'ndeki soru maddelerinin oluşturulması sırasında uzman görüşü alınması, ölçekteki soruların gerçekten değerlendirmek istediğimiz kavramı ölçüp ölçmediğini ortaya koymuştur. Uzmanların, ölçekteki soruların uygunluğuna dair gözlemleri alanyazınla da desteklenerek, ölçeğin içerik geçerliği sağlanmıştır.

4.2.1.3. Yapı Geçerliği

Faktör Analizi

ÇEG-SÖİB Ölçeği'ne yapılan madde analizi sonucunda, tüm maddeler için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri ve Bartlett's test sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.45. KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

| Kaiser-Meyer-Olkin Değeri | Bartlett's Değeri | df | p |
|---------------------------|-------------------|-----|-----|
| ,90 | 774,698 | 136 | ,00 |

Tablo 4.45'de görüldüğü gibi, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışmasında yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri ,90 ve Bartlett's değeri ise 774,698'dir.

KMO değeri 1'e yakın çıkmasına rağmen yapılan analiz sonucunda özdeğeri biri aşan iki madde ve özdeğeri 1'e çok yakın (.98) üçüncü bir maddenin bulunduğu görülmüştür.

Diğer Analizler

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmek üzere uygulandığı grubun, incelendiği değişkenler açısından Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları anlamlı olduğundan ($p < .00$) grubun normal dağılmaması nedeniyle, ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için parametrik olmayan testlerin uygulanması uygun görülmüştür.

Çok engelli görmeyen çocukların, ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlarla ölçeğin bütününden aldıkları puanlar arasındaki ilişki, çok engelli görmeyen çocuklar ve sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden alınan puanlarla yaşları arasındaki ilişki, çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlarla eğitim alma süreleri arasındaki ilişki ile yine çok engelli görmeyen çocukları ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlarla sahip oldukları engel sayısı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.46. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Birbirleriyle ve Ölçeğin Bütünüyle Olan İlişisine Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

| | Davranış düzenleme | Sosyal etkileşim | Ortak dikkat | Toplam puan |
|--------------------|--------------------|------------------|--------------|-------------|
| Davranış düzenleme | - | ,802 | ,671 | ,908 |
| p | | ,00 | ,00 | ,00 |
| Sosyal etkileşim | | - | ,774 | ,963 |
| p | | | ,00 | ,00 |
| Ortak dikkat | | | - | ,856 |
| p | | | | ,00 |
| Toplam puan | | | | - |

Tablo 4.46'ya göre, çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların birbirleriyle ($p < .00$) ve ölçeğin bütününden alınan puanlarla ($p < .00$) ilişkisi oldukça anlamlıdır.

Tablo 4.47. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

| | Davranış düzenleme | Sosyal etkileşim | Ortak dikkat | Toplam puan | Yaş |
|--------------------|--------------------|------------------|--------------|-------------|------|
| Davranış düzenleme | - | | | | ,223 |
| p | | | | | ,07 |
| Sosyal etkileşim | | - | | | ,207 |
| p | | | | | ,09 |
| Ortak dikkat | | | - | | ,148 |
| p | | | | | ,23 |
| Toplam puan | | | | - | ,217 |
| p | | | | | ,08 |
| Yaş | | | | | - |

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere, çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin herbir alt boyutundan ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişkisi ($p>.05$) anlamlı değildir. Çok engelli görmeyen çocukların yaşı arttıkça, ölçeğin alt boyutlarından veya ölçeğin bütününden aldıkları puanların farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.48. Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

| | Davranış düzenleme | Sosyal etkileşim | Ortak dikkat | Toplam puan | Yaş |
|--------------------|--------------------|------------------|--------------|-------------|------|
| Davranış düzenleme | - | | | | ,926 |
| p | | | | | ,00 |
| Sosyal etkileşim | | - | | | ,894 |
| p | | | | | ,00 |
| Ortak dikkat | | | - | | ,914 |
| p | | | | | ,00 |
| Toplam puan | | | | - | ,937 |
| p | | | | | ,00 |
| Yaş | | | | | - |

Tablo 4.48’de sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin ölçeğin herbir alt boyutundan ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişki ise ($p<.00$) oldukça anlamlıdır. Buna göre sağlıklı gelişim gösteren bebeklerde yaş arttıkça alınan puanların da arttığı görülmektedir.

Tablo 4.49. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Eğitim Alma Süreleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

| | Davranış düzenleme | Sosyal etkileşim | Ortak dikkat | Toplam puan | Eğitim alma süresi |
|--------------------|--------------------|------------------|--------------|-------------|--------------------|
| Davranış düzenleme | - | | | | ,240 |
| p | | | | | ,054 |
| Sosyal etkileşim | | - | | | ,157 |
| p | | | | | ,21 |
| Ortak dikkat | | | - | | ,155 |
| p | | | | | ,21 |
| Toplam puan | | | | - | ,199 |
| p | | | | | ,11 |
| Eğitim alma süresi | | | | | - |

Tablo 4.49’da görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin herbir alt boyutundan ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar ile eğitim alma süresi arasındaki ilişki Davranış Düzenleme alt boyutu puanları açısından ($p=.054$) anlamlıya yakındır. Bu ilişki diğer alt boyut puanları ve ölçek toplam puanları açısından ($p>.05$) anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.50. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Toplam Puanlarla Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

| | Davranış düzenleme | Sosyal etkileşim | Ortak dikkat | Toplam puan | Engel sayısı |
|--------------------|--------------------|------------------|--------------|-------------|--------------|
| Davranış düzenleme | - | | | | -,443 |
| p | | | | | ,00 |
| Sosyal etkileşim | | - | | | -,278 |
| p | | | | | ,02 |
| Ortak dikkat | | | - | | -,335 |
| p | | | | | ,00 |
| Toplam puan | | | | - | -,372 |
| p | | | | | ,00 |
| Engel sayısı | | | | | - |

Tablo 4.50’de görüldüğü üzere, çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin davranış düzenleme ($p\leq.00$), sosyal etkileşim ($p\leq.02$) ve ortak dikkat ($p\leq.00$) alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları toplam puanlarla ($p\leq.00$), çocukların sahip oldukları engel sayısı arasındaki negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, çok engelli görmeyen çocuğun sahip olduğu engel sayısı arttıkça, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden alınan toplam puanlar azalmaktadır. Başka bir deyişle çocuğun sahip olduğu engel sayısı azaldıkça, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden alınan toplam puanlarda artış görülmektedir.

Çok engelli görmeyen çocukların eğitim alma süreleri ve engel sayılarıyla ilgili bulguları farklı bir açıdan incelemek için, çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engel sayısı kontrol edildiğinde eğitim alma süresinin, ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden alınan puanlara etkisine bakmak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.51. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Davranış Düzenleme Alt Boyutundan Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | | b | SEb | F | R ² | Δ R ² | P |
|-------|--------------------|--------|-------|--------|----------------|------------------|-----|
| 1 | Engel sayısı | -1,951 | ,497 | 15,401 | 1,96 | 1,96* | ,00 |
| 2 | Engel sayısı | -2,083 | ,484 | 10,974 | 2,61 | 2,61* | ,05 |
| | Eğitim alma süresi | -2,835 | 1,213 | | | | |

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocuklarda engel sayısı ve eğitim alma süresi birlikte değerlendirildiğinde, Davranış Düzenleme toplam puanları üzerinde oldukça anlamlı ($p < .00$) bir etkileri olduğu görülmektedir. Engel sayısı kontrol edildiğinde ise eğitimin Davranış Düzenleme toplam puanları üzerinde yine anlamlı ($p < .05$) bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.52. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Sosyal Etkileşim Alt Boyutundan Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | | b | SEb | F | R ² | Δ R ² | P |
|-------|--------------------|--------|-------|-------|----------------|------------------|-----|
| 1 | Engel sayısı | -1,785 | ,778 | 5,257 | 0,77 | 0,77* | ,02 |
| 2 | Engel sayısı | -1,869 | ,785 | 3,055 | 0,90 | 0,13 | ,35 |
| | Eğitim alma süresi | 1,829 | 1,968 | | | | |

Tablo 4.52’de, çok engelli görmeyen çocuklarda engel sayısı ve eğitim alma süresi birlikte değerlendirildiğinde, Sosyal Etkileşim toplam puanları üzerinde anlamlı ($p < .05$) etkileri olduğu görülmektedir. Engel sayısı kontrol edildiğinde ise eğitimin Sosyal Etkileşim toplam puanları üzerinde etkisi anlamlı değildir ($p \geq .05$).

Tablo 4.53. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Ortak Dikkat Alt Boyutundan Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | | b | SEb | F | R ² | Δ R ² | P |
|-------|--------------------|--------|------|-------|----------------|------------------|-----|
| 1 | Engel sayısı | -,993 | ,352 | 7,973 | ,112 | ,112* | ,00 |
| 2 | Engel sayısı | -1,025 | ,355 | 4,249 | ,121 | ,008 | ,45 |
| | Eğitim alma süresi | ,678 | ,891 | | | | |

Tablo 4.53’de, çok engelli görmeyen çocukların engel sayısı ve eğitim alma süresi birlikte değerlendirildiğinde, Ortak Dikkat toplam puanları üzerinde oldukça anlamlı ($p<.00$) bir etkisi olduğunu gösterilmektedir. Engel sayısı kontrol edildiğinde ise eğitimin Ortak Dikkat toplam puanları üzerinde etkisi anlamlı değildir ($p\geq.05$).

Tablo 4.54. Çok Engelli Görmeyen Çocukların Sahip Oldukları Engel Sayısı Kontrol Edildiğinde Eğitim Alma Süresinin, Ölçeğin Bütününden Alınan Puanlara Etkisini Gösteren Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | | b | SEb | F | R ² | ΔR^2 | p |
|-------|--------------------|--------|-------|--------|----------------|--------------|-----|
| 1 | Engel sayısı | -4,729 | 1,488 | 10,095 | ,138 | ,138* | ,00 |
| 2 | Engel sayısı | -4,977 | 1,486 | 6,158 | ,166 | ,028 | ,15 |
| | Eğitim alma süresi | 5,342 | 3,728 | | | | |

Tablo 4.54’de görüldüğü gibi, çok engelli görmeyen çocuklarda engel sayısı ve eğitim alma süresi birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin toplam puanları üzerinde oldukça anlamlı ($p<.00$) etkileri olduğu görülmektedir. Engel sayısı kontrol edildiğinde ise eğitimin ölçek toplam puanları üzerinde etkisi anlamlı değildir ($p\geq.05$).

Çok engelli görmeyen çocukların ÇEG-SÖİB Ölçeği’nin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlarla sağlıklı gelişim gösteren bebeklerinkinin farklılaşması parametrik olmayan test yöntemlerinden Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4.55. Çok Engelli Görmeyen Çocuklarla Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebeklerin Ölçeğin Alt Boyutlarından ve Ölçeğin Bütününden Aldıkları Puanların Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | Davranış düzenleme | Sosyal etkileşim | Ortak dikkat | Toplam puan |
|---|--------------------|------------------|--------------|-------------|
| Z | -3,611 | -2,269 | -,872 | -2,536 |
| P | ,00 | ,02 | ,38 | ,01 |

Yaş arttıkça sağlıklı gelişim gösteren bebekler lehine puanların arttığı yönünde anlamlı farkların ortaya çıktığı, Tablo 4.55’de gösterilmektedir. Sağlıklı gelişim gösteren bebeklerde yaş arttıkça Davranış Düzenleme ($p<.00$), Sosyal Etkileşim ($p<.05$) ve ölçek toplam puanlarında ($p<.05$) anlamlı bir artış gözlenmekte, ancak söz öncesi dönemde

Ortak Dikkat'in değerlendirildiği 3. bölümde ($p>.05$), herhangi bir farklılık gözlenmemektedir.

4.2.1.4. Ayırt Edici Geçerlik

Ölçeğin ayırt edici geçerliğini incelemek amacıyla, ölçekten en düşük ve yüksek puanları alan %27'lik uç gruplar için ölçekte yer alan soruların ayırıcılık gleri bağımsız gruplar için t testi yapılarak bulunmuştur.

Tablo 4.56. EG-SIB leği st ve Alt Gruplar için t Testi Sonuçları

| Madde No | t |
|----------|----------|
| 1 | -8,356* |
| 2 | -7,445* |
| 3 | -12,353* |
| 4 | -6,371* |
| 5 | -5,368* |
| 6 | -10,140* |
| 7 | -3,875* |
| 8 | -3,643* |
| 9 | -4,040* |
| 10 | -10,995* |
| 11 | -10,496* |
| 12 | -5,384* |
| 13 | -6,993* |
| 14 | -9,174* |
| 15 | -8,938* |
| 16 | -7,678* |
| 17 | -7,019* |

* $p\leq.00$

Araştırmaya katılanlardan en yüksek puanı alan üst %27'lik grup ile, en düşük puanı alan alt %27'lik grubun, her bir maddeye verdikleri yanıtlar, bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.56'da görüldüğü gibi, yapılan analiz, üst grup ve alt grup arasındaki farkların ve maddelerin ayırt ediciliğinin oldukça anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, EG-SIB leği maddelerinin oldukça güvenilir olduğunu ve çok engelli görmeyen çocuklarda söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmeye yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.2. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin Güvenirliği İle İlgili Bulgular

4.2.2.1. İç Tutarlık Güvenirliği

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlğini belirlemek amacıyla, hem çok engelli görmeyen çocuklar (n:65), hem sağlıklı gelişim gösteren bebekler (n:34), hem de ölçeğin uygulandığı tüm grup (n:99) için Cronbach's Alpha katsayıları bulunmuştur. Cronbach's Alpha katsayıları, çok engelli görmeyen çocuklarla yapılan uygulamada, ölçeğin alt boyutları için de hesaplanmıştır.

Tablo 4.57. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar, Sağlıklı Gelişim Gösteren Bebekler ve Grubun Tamamı İçin Ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayıları

| | N | Madde Sayısı | A |
|------------------------------------|----|--------------|-----|
| Çok engelli görmeyen çocuklar | 65 | 17 | ,94 |
| Sağlıklı gelişim gösteren bebekler | 34 | 17 | ,97 |
| Uygulama yapılan grubun tamamı | 99 | 17 | ,96 |

Tablo 4.57'da görüldüğü gibi, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin çok engelli görmeyen çocuklar uygulaması için Cronbach's alpha katsayısı 0,94, sağlıklı gelişim gösteren bebekler için Cronbach's alpha katsayısı 0,97 ve uygulama yapılan grubun tamamı için Cronbach's alpha katsayısı ise 0,96'dır. Bu katsayılar, ölçeğin güvenirlğinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.58. Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Katsayıları

| Alt Boyutlar | N | Madde Sayısı | A |
|--------------------|----|--------------|-----|
| Davranış düzenleme | 65 | 5 | ,86 |
| Sosyal etkileşim | 65 | 9 | ,91 |
| Ortak dikkat | 65 | 3 | ,84 |

Çok engelli görmeyen çocuklar için ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin alt boyutlarına ait Cronbach's alpha katsayıları Tablo 4.58'de gösterilmiştir. Buna göre, ölçeğin Davranış

Düzenleme alt boyutunun Cronbach's alpha katsayısı 0,86, Sosyal Etkileşim alt boyutunun Cronbach's alpha katsayısı 0,91 ve Ortak Dikkat alt boyutunun Cronbach's alpha katsayısı ise 0,84'dür. Bu katsayılar da ölçeğin güvenilirliğinin kanıtlanmasında önemli bulguları oluşturmaktadır.

4.2.2.2. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

Değerlendiriciler arası güvenirlik için, araştırmacı tarafından puanlanan 65 uygulamanın %30'unu oluşturan 20 tanesi yansız bir şekilde seçilerek, değerlendirmesi için alandan bir uzmana verilerek yeniden puanlatılmıştır. Ölçeğin, değerlendiriciler arası güvenirliğini belirlemede de araştırmanın nitel aşamasında da kullanılan Cooper, Heron ve Heward (1987)'in formülü kullanılmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlik yüzdeleri Tablo 4.59'da en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 4.59. ÇEG-SÖİB Ölçeği Değerlendiriciler Arası Güvenirlik Yüzdeleri

| Sorular | Güvenirlik Yüzdeleri |
|-----------------|-----------------------------|
| B1S1 | % 100,00 |
| B1S2 | % 100,00 |
| B1S4 | % 95,00 |
| B2S2 | % 95,00 |
| B3S2 | % 95,00 |
| B1S3 | % 90,00 |
| B1S5 | % 90,00 |
| B2S1 | % 90,00 |
| B2S3 | % 90,00 |
| B2S4 | % 90,00 |
| B2S6 | % 90,00 |
| B2S7 | % 90,00 |
| B2S8 | % 90,00 |
| B2S5 | % 85,00 |
| B3S3 | % 85,00 |
| B2S9 | % 80,00 |
| B3S1 | % 80,00 |
| Ortalama | % 90, 29 |

Tablo 4.59’da görüldüğü gibi ölçek maddelerinin değerlendiriciler arası güvenilirliğinin %80 ile %100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının % 90,29 olduğu belirlenmiştir. Bu değer, ÇEG-SÖİB Ölçeği’nin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

BÖLÜM V

SONUÇ

Araştırmanın sonuç bölümünde çalışmanın iki aşamasından elde edilen bulgulara dair sonuç, tartışma ve öneriler bölümü yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için ilk olarak çok engelli görmeyen çocukların çevreleriyle nasıl iletişim kurduklarını anne gözlemlerine dayalı olarak belirlemeye yönelik görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada daha sonra, görüşmelerden elde edilen bulgular ve alanyazın bilgisi birlikte ele alınarak geliştirilen Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında, ülkemizde engel türleri içinde gösterdikleri gelişimsel özellikler bakımından özgün ve küçük bir grubu oluşturan çok engelli görmeyen çocukların, çevreleriyle iletişim kurmada kullandıkları söz öncesi iletişim becerilerinin değerlendirilmesine dair bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişimlerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda, daha çok gözlem, video kaydı, anket uygulaması gibi informal değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Mallineni Nutheti, Thangadurai ve Thangadurai, 2006; McLaughlin ve Cascella, 2008; Narayan ve Bruce, 2006; Rowland, 1984; Rainey Perry, 2003; Wilder, 2008).

Standardize olmayan ölçüm araçlarından Callier-Azusa Skalası-H Formu ile İletişim Matrisi'nin, çok engelli görmeyen çocukların iletişim becerilerini ve söz öncesi iletişimlerini değerlendirmede kullandıkları bilinmekle birlikte, özellikle çok engelli

görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğe rastlanmamıştır.

5.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasından Elde Edilen Bulgularla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ilk aşamasında, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının belirlenmesi sırasında, çok engelli görmeyen çocukların anneleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların fizyolojik gereksinim bildirme, sosyal etkileşime girme ve ortak dikkat becerileri incelenmiştir.

Görüşmenin *davranış düzenleme* boyutunda, çok engelli görmeyen çocukların anneleri, çocuklarının açlık, susuzluk, temizlik/tuvalet gereksinimi, ağrı/acı bildirme gibi fizyolojik durumlarını bildirmelerinin yanısıra, memnuniyet, memnuniyetsizlik ve nesnelere/oyuncaklara ilgi belirtme ile ilgili soruları yanıtlamışlardır. Yanıtlar bize çok engelli görmeyen çocukların, fizyolojik gereksinimlerini ve durumlarını belirtmede çoğunlukla sesler çıkarma, hırçınlaşma/huzursuzlaşma, doğal jestler kullanma, istenilen yiyeceğe içeceğe yönelme ve zarar verici davranışlarda bulunma gibi söz öncesi iletişim davranışlarında bulduklarını göstermektedir. Çocukların çok az bir kısmı gereksinimlerini ekolalik şekilde veya genellikle tek sözcük ya da işaret kullanarak belirtebilmektedir. Çocukların azımsanmayacak bir kısmında ise gereksinim bildirmenin gözlenmediği veya annenin buna fırsat bırakmadan çocuğun gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir.

Görüşmenin *sosyal etkileşim* boyutunda sorulan sorular, çok engelli görmeyen çocukların kişi, nesne ve seslere tepkileri, dikkat becerileri, reddetme, bir şeyin devamını veya fazlasını isteme, selamlaşma ve vedalaşma davranışlarına yöneliktir. Bu bölümden elde edilen yanıtlar da tıpkı davranış düzenlemede olduğu gibi, çok engelli görmeyen çocukların sesler çıkarma, yüz ifadeleri kullanma, vücut hareketleri yapma, doğal jestler kullanma, stereotipik hareketler yapma ve zarar verici davranışlarda bulunma gibi söz öncesi iletişim davranışlarını sıklıkla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Yanıtlar, özellikle daha yoğun sosyal etkileşim gerektiren selamlaşma ve vedalaşma davranışlarının, bu çocukların çoğunda bulunmadığını, diğer sorularla ilgili de hiçbir tepkide bulunmayan veya istek ya da tepkide bulunmasına fırsat verilmeyen

çocuklarla, kısıtlı da olsa sözel iletişim kurma çabası gösteren çocuklar bulunduğunu göstermektedir.

Ortak dikkat boyutunda yer alan sorulara verilen yanıtlardan ise, özellikle bir nesne/oyuncağa anneye birlikte ve koordineli olarak dikkat yöneltme ve nesne/oyuncakla anneye birlikte oynama gibi sürdürülen dikkat becerisi gerektiren davranışların, çok engelli görmeyen çocuklarda çok fazla gelişmediği anlaşılmaktadır. Yanıtlar bize bu çocukların, ortak dikkat kurma ve sürdürmede ileri derecede zorluk çektiğini göstermektedir.

Annelerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar, bu çocukların kendilerini ifade etmede sıklıkla söz öncesi iletişim davranışlarını gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Çok engelli görmeyen çocuklar çoğunlukla, yüz ifadelerini kullanarak, sesler çıkararak, vücut hareketleriyle, zarar verici davranışlarla gereksinim, ilgi ve dikkat bildirmektedirler. Ancak özellikle karşılıklı etkileşimin bir nesne/oyuncak üzerinde birlikte iş görmeyle birleştirildiği, bilişsel ve sosyal gelişimde önemli rol oynayan ve dolayısıyla sözel iletişimin başlaması ve ilerlemesini de etkileyen ortak dikkat becerilerinin bu çocuklarda oldukça geri olduğu görülmektedir.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının incelendiği diğer çalışmalardan elde edilen bulgularca desteklenmektedir. Görüşme bulguları, ilgi ve gereksinim bildirme ve sosyal etkileşimde bulunma sırasında çok engelli görmeyen çocukların çoğunlukla yaşları ve gelişimleri gereği göstermeleri gereken uygun davranışlardan çok söz öncesi iletişim davranışları gösterdiklerini ortaya koyan çalışmalarla (Iacono, Carter ve Hook, 1998; Rainey Perry, 2003; Rowland, 1984) aynı sonuçları işaret etmektedir.

Görüşme sonuçlarına göre çok engelli görmeyen çocukların ortak dikkat becerilerini göstermedeki zorluk ise Maddox (1997), Rainey Perry (2003) ve Wilder, Axelson ve Granlund (2004)'un çalışmalarındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Maddox (1997)'un okul çağındaki yedi çok engelli görmeyen çocuğun anne-çocuk ve anne öğretmen çiftleri oluşturarak aralarındaki etkileşimi incelediği çalışmasında, bu çocukların özellikle ortak dikkat becerilerini gerektiren, nesne ve olaylarla ilgili bildirimde bulunma, yorum yapma ve izin isteme davranışlarını hiçbir şekilde ortaya koyamadıkları görülmüştür. Rainey Perry (2003) ise, çalışmasına katılan okul çağındaki

on çok engelli görmeyen çocuğun özellikle ortak dikkat kurma ve sürdürmede güçlük yaşadıklarından söz etmektedir.

91 ebeveyn ve iki grup çocuk üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise, çok engelli görmeyen çocuklardan oluşan gruptaki çocukların dikkatlerini yönlendirmede ve ortak dikkati sürdürmede ileri derecede zorluk yaşadıkları ortaya konmuştur. Çalışmada ayrıca, çok engelli görmeyen çocukların sağlıklı gelişim gösteren yaşlıtlarına göre sosyal etkileşime girme ve karmaşık ilgi ve gereksinim bildirme sorunu yaşadıkları da belirtilmektedir (Wilder, Axelson ve Granlund, 2004).

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, çok engelli görmeyen çocukların fizyolojik gereksinimlerini bildirmede ve sosyal etkileşime girmede, gelişimsel olarak uygun olmayan ve kendilerine özgü söz öncesi davranışlar gösterebilmelerine rağmen, dil gelişiminde önemli bir aşama olan ortak dikkat becerilerinin son derece kısıtlı olması ya da hiç olmamasının, bu çocukların sözel iletişim basamağına geçememelerinin en önemli nedeni olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın ilk aşamasında görüşmelerin tamamlanmasının ardından elde edilen verilere betimsel analiz yapılmış ve alanyazından da yararlanılarak ölçeğin değerlendirmesi hedeflenen söz öncesi iletişim davranışlarıyla ilgili madde sayısının iki katı soru hazırlanmıştır. Madde sayısı, alan uzmanları ve tez danışmanlarınca incelendikten sonra, soru sayısı önce 22'ye, pilot uygulamanın ardından da 17'ye indirilmiştir. Böylece geliştirilen bu ölçeğe Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri (ÇEG-SÖİB) Ölçeği adı verilerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar tamamlanmıştır.

5.1.2. Araştırmanın Nicel Aşamasından Elde Edilen Bulgularla İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci aşamasında, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin madde analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin *madde analizi* için, madde toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda, geliştirilen ölçek maddelerinin ayırt edici gücünün çok

yüksek olduğu ve ölçeğin çok engelli görmeyen çocuklarda söz öncesi iletişim davranışlarını değerlendirmede güvenilir maddelere sahip olduğu görülmüştür.

Ölçeğin *içerik geçerliği*, soru maddelerinin hazırlanması sırasında uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır.

Ölçeğin *yapı geçerliğini* incelemek için ise, öncelikle *faktör analizi* yapılmıştır. Ölçekte çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini incelemek üzere hazırlanan sorular, davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olmak üzere üç alt boyutta yer almasına rağmen, yapılan faktör analizi sonucunda soruların yalnızca iki boyut altında toplandığı görülmüştür. Bir maddenin özdeğeri ise 1'e oldukça yakındır (.98). Bu durumun, çalışmaya katılan çok engelli görmeyen çocuk sayısının (n:65) azlığıyla açıklanabileceği ve örneklem sayısının artırılarak faktör analizinin tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Yapı geçerliği ile ilgili diğer analizlerde, örneklem grubunun incelenecek değişkenler açısından normal dağılmaması nedeniyle, parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buna göre, çok engelli görmeyen çocukların, ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların birbiriyle ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlarla arasındaki ilişki ile yine bu çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlarla yaşları, eğitim alma süreleri ve engel sayıları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile değerlendirilmiştir. Yine sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlarla yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Analizler sonucunda çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların birbiriyle ($p < .00$) ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlarla ($p < .00$) ilişkisinin oldukça anlamlı olduğu görülmektedir.

Çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlarla yaşları arasındaki ilişki ve çocukların ölçeğin *sosyal etkileşim* ve *ortak dikkat* alt boyutundan aldıkları puanlar ile ölçeğin bütününden aldıkları puanların eğitim alma süresi arasındaki ilişkisi ($p > .05$) anlamlı değildir. Ancak, çocukların ölçeğin *davranış düzenleme* alt boyutundan aldıkları puanlar ile eğitim alma süresi arasındaki ilişki ($p = .054$) anlamlıya çok yakındır.

Çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlarla ve engel sayıları arasındaki ilişki ise negatif yönde bir anlamlılık vermektedir. Yani çok engelli görmeyen çocukların sahip oldukları engel sayısı azaldıkça, ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden alınan puanlarda artış görülmektedir. Buna göre, ölçeğin *sosyal etkileşim* boyutundan alınan puanlarla ölçeğin bütününden alınan puanların, çocuğun engel sayısı ile ilişkisi negatif yönde ve oldukça anlamlıyken ($p < .00$), ölçeğin *davranış düzenleme* ve *ortak dikkat* boyutundan alınan puanlarla ölçeğin bütününden alınan puanların, çocuğun engel sayısı ile ilişkisi yine negatif yönde anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur.

Sağlıklı gelişim gösteren bebeklerin ölçeğin alt boyutlarından ve ölçeğin bütününden aldıkları puanlar ile yaşları arasındaki ilişki ise pozitif yönde ve oldukça anlamlıdır ($p < .00$). Bu sonuç, sağlıklı gelişim gösteren bebeklerde yaş arttıkça alınan puanların da arttığını göstermektedir ve ölçeğin geçerliği açısından oldukça önemli bir bulgudur.

Çok engelli görmeyen çocukların eğitim alma süresi ve engel sayılarıyla ölçekten alınan puanların ilişkisini farklı bir analizle değerlendirmek amacıyla, çok engelli görmeyen çocukların engel sayıları kontrol edildiğinde, eğitim alma sürelerinin ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanlara etkisi, hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Buna göre, çok engelli görmeyen çocuklarda engel sayısı ve eğitim alma süreleri birlikte değerlendirildiğinde, bu ikisinin ölçeğin *davranış düzenleme* boyutundan alınan puanlar üzerinde oldukça anlamlı ($p < .00$) etkisi olduğu, engel sayısı kontrol edildiğinde ise eğitimin tek başına *davranış düzenleme* boyutu puanları üzerinde yine anlamlı ($p < .05$) bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu durum, çok engelli görmeyen çocukların karşılarındaki kişiye gereksinim ve durum bildirme becerilerinin eğitimle arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Engel sayısı ve eğitim alma süreleri birlikte değerlendirildiğinde de, çok engelli görmeyen çocukların ölçeğin *sosyal etkileşim* alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde her ikisinin anlamlı ($p < .05$) etkisi olduğu görülmekte, ancak engel sayısı kontrol edildiğinde eğitimin *sosyal etkileşim* alt boyutu puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı ($p \geq .05$) sonucuna ulaşılmaktadır.

Yine çok engelli görmeyen çocukların engel sayısı ve eğitim alma sürelerinin etkisi birlikte değerlendirildiğinde, *ortak dikkat* puanları üzerinde anlamlılığın ($p < .05$) olduğu

görülmektedir. Ancak engel sayısı kontrol edildiğinde eğitimin *ortak dikkat* alt boyutundan alınan puanlar üzerinde etkisi anlamlı değildir ($p \geq .05$).

Engel sayısı ve eğitim alma süresinin birlikte değerlendirilmesinin, ölçeğin toplam puanları üzerindeki etkisi incelendiğinde, bunun da anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Engel sayısı kontrol edildiği durumda ise, eğitimin ölçek toplam puanları üzerinde etkisi anlamlılığını ($p \geq .05$) kaybetmektedir.

Yukarıda söz edilen son üç analizde görülen, eğitimin sosyal etkileşim ve ortak dikkat boyutundan alınan puanlar ile ölçek toplam puanları üzerinde tek başına anlamlı etkisinin olmayışının, çok engelli görmeyen çocukların, zaten kısıtlı bulunan halihazırdaki eğitim planlama ve uygulamalarında karşılıklı etkileşime yeterince önem verilmeyişinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ölçeğin *ayırt edici geçerliği*, ölçekten en fazla ve en az puan alan %27'lik üst ve alt gruplar için t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, geliştirilen ölçek maddelerinin iki grubu ayırt edici gücünün oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin *güvenirliği* ise, *iç tutarlık güvenirliğini* belirlemek için, Cronbach's Alpha katsayılarının bulunması ve *değerlendiriciler arası güvenirlik* için araştırmacının puanladığı toplam 65 uygulamanın 20'sinin alandan bir uzmana puanlattırılmasıyla elde edilmiştir.

Ölçeğin çok engelli görmeyen çocuklar örneklemini üzerinde uygulanmasından elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı 0,94 iken, *davranış düzenleme* alt boyutu için 0,86, *sosyal etkileşim* alt boyutu için 0,91 ve *ortak dikkat* alt boyutu için ise 0,84 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ölçeğin oldukça güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin değerlendiriciler arası güvenirlik değeri ise % 90,29'dur ve bu değer ölçeğin değerlendiriciler arası güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yukarıda özetlenen analiz sonuçlarıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koyduğumuz ÇEG-SÖİB Ölçeği, özellikle çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini değerlendirmede kullanılmak üzere geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ilk ölçüm aracıdır. Ölçeğin, özellikle gelişimin en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi çağıdaki çok engelli görmeyen çocukların eğitim planlarının oluşturulmasında eğitimeci

ve uzmanlara yol göstermesi açısından, değerlendirme sürecinde kullanımının alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen ÇEG-SÖİB Ölçeği'nin geliştirilmesi çalışması, çok engelli görmeyen çocukların, engel grupları içerisinde seyrek ve ulaşılması zor bir grubu oluşturması nedeniyle az sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar analizler ölçeğin, geçerlik ve güvenirliğini desteklese de ileriki çalışmalarla uygulama sayısının artırılarak, çalışmanın güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bundan başka, ölçek geliştirilirken, özellikle Türk normlarını elde edebilmek için yapılan görüşme bulguları, alanyazındaki diğer bilgilerle birleştirilerek kullanıldıysa da, ölçeğin geliştirilmesi sırasında görüşme yöntemini destekleyecek ve zenginleştirecek doğal ortamda gözlem ve video kaydı yapma gibi çok engelli görmeyen çocukların anneleriyle etkileşimi ve söz öncesi iletişim davranışları hakkında doğrudan ve çok önemli bilgiler sağlayabilecek yöntemlerin kullanılmaması, bu araştırmanın bir eksiği olarak görülmektedir.

5.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmanın sonuçlarına dayanarak ileride yapılacak uygulamalara ve araştırmacılara yönelik öneriler sıralanmaktadır.

5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- a) Çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim davranışlarının belirlenmesi için görüşme yönteminin yanısıra, önemli veri kaynakları olan video kaydı, doğal ortamlarda gözlem yapma, aile raporları gibi diğer yöntemlerle çalışma güçlendirilebilir.
- b) Çok engelli görmeyen çocuklarla çalışan öğretmen, uzman ve sağlık personeline bu çocukların iletişim özellikleri hakkında eğitimler verilebilir.
- c) Çok engelli görmeyen çocukların eğitimlerinin planlanmasında ve özellikle söz öncesi ve sözel iletişim becerilerinin artırılmasında kullanılacak yöntemlerin başarısının uygun ve ayrıntılı bir değerlendirme sürecine bağlı olduğu düşünüldüğünde, özellikle öğretmen ve eğitimcilere bu çocukların

söz öncesi iletişim davranışlarını doğru değerlendirmelerini sağlamaya yönelik eğitimler verilebilir.

- d) Çok engelli görmeyen çocukların yaşamlarının en erken zamanlarından itibaren gösterdikleri çevreleriyle iletişim kurmaya yönelik söz öncesi iletişim davranışlarının aile ve çocukla ilgilenen uzmanlarca fark edilmesi için gerekli erken müdahale çalışmaları düzenlenebilir.
- e) Çok engelli görmeyen çocukların okul öncesi dönem eğitimleri yaşitlarına göre daha uzun sürdüğünden, geliştirilen ölçekle yapılacak değerlendirmeler, bu çocukların eğitim plan ve programlarının oluşturulmasında ve yenilenmesinde kullanılabilir.
- f) Araştırma bulgularının gösterdiği üzere, çok engelli görmeyen çocukların halihazırdaki eğitimlerinin, çoğunlukla fizyolojik gereksinim ve durum bildirmeyi öğretmeye yönelik yapıldığı anlaşıldığından, sözel dil basamağına geçişte önemli bir yeri olan sosyal etkileşim ve ortak dikkat becerilerine daha fazla önem verilerek, bu becerilerin de çok engelli görmeyen çocukların eğitim plan ve programlarında yer alması sağlanabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- a) Çok engelli görmeyen çocukların kendine özgü olan söz öncesi iletişim davranışlarının belirlenmesi amacıyla nitel çalışmalarla daha derinlemesine bilgiler elde etmek için, daha fazla katılımcıyla yapılacak, daha fazla sayıda çalışma ve araştırma yapılabilir.
- b) Bu araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin, ölçeğin oluşumunun başlangıç ve referans noktasını oluşturan 0-24 ay arasındaki sağlıklı gelişim gösteren bebekler için de daha büyük bir grup üzerinde tekrarlanması sağlanabilir.
- c) Ölçekle ilgili çalışmalar, işitme engeli veya yetersizliği bulunmayan zihinsel engelli, otistik ve çeşitli nedenlerle dil ve konuşma geriliği yaşayan çocuklar üzerinde de yapılabilir.
- d) Çok engelli görmeyen çocuklar örneklem sayısı artırılarak yapılacak başka çalışmalarla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına devam edilebilir.

- e) Çok engelli görmeyen çocukların anneleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimleri sırasında video kaydı, doğal ortamlarda gözlem gibi yöntemler kullanılarak geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına devam edilebilir.

KAYNAKLAR

- Aitken, S. (2000). Unit 5: ICT resources for pupils with multiple disabilities. In T. Hornsey and S. Melhuish (Eds.), *Inclusive consultancy & Training syndicate* (Revised 2001). (p.1-52). Manchester Metropolitan University. Royal National Institute for the Blind. Inclusive Consultancy and Training Ltd.
- Alsop, L. (2002). Communication basics. In L. Alsop (Ed.), *Understanding deaf-blindness: Issues, perspectives and strategies*. (p.381-410), USA: Hope, Inc.
- Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale. *Sapiens:Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3 (10), 50-52.
- Bahçivancıoğlu Yazıcı, A. (2009). *Çok engelli çocukların annelerinin, çocukların gelişimlerine ilişkin gözlemlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bates, E., Benigni L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V., (1979). Cognition and communication from nine to thirteen months: Correlational findings. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols cognition and communication in infancy*. (p.69-140). New York: Academic Press Inc.
- Bayley, N. (1993). Bayley Scales of Infant Development Second Edition. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Benton Reavis, S. (2007). *Nonverbal communication in infants at-risk for an eventual diagnosis of autism*. Unpublished dissertation. University of North Carolina at Chapel Hill, USA.
- Best, S.J. (2001). Definitions, supports, issues and services in schools and communities. In J. L. Bigge, S. J. Best and K. W. Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multiple disabilities*. (Fourth Edition). (p.3-33). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Best, S. (2001). Physical disabilities. In J. L. Bigge, S. J. Best & K. Wolff Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multiple disabilities*. (Fourth Edition), (p.34-64). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Best, S. J. (2001). Health impairments and infectious diseases. In J.L. Bigge, S. J. Best & K. Wolff Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multiple disabilities*. (Fourth Edition), (p.65-91). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Best, S. & Bigge, J. L. (2001). Multiple disabilities. In J. L. Bigge, S. J. Best & K. Wolff Heller (Eds.), *Teaching individuals with physical, health or multiple disabilities*. (Fourth Edition). (p. 92-117). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Brady, N. C., Steeples, T. & Fleming, K., (2005). Effects of prelinguistic communication levels on initiation and repair of communication in children with disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48 (5), 1098-1113.
- Brown, F. & Snell, M. E., (2000). Meaningful assessment. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. (Fifth Edition). (p.67-114). New Jersey: Prentice Hall.
- Bruce, S., Godbold, E. & Naponelli-Gold, S., (2004). An analysis of communicative functions of teachers and their students who are congenitally deafblind. *RE:view*. 36 (2), 81-90.
- Butterworth, G. & Harris, M. (1994). *Early Childhood Principles of Developmental Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers, UK.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bzoch, K., & League, R. (1991). *Receptive - Expressive Emergent Language Test*- Second Edition: A method for assessing the language skills of infants. Austin, TX: Pro-Ed.

- Cascella, P. W., (2005). Expressive communication strenghts of adults with severe to profound intellectual disabilities as reported by group home staff. *Communication Disorders Quarterly*, 26 (3), 156-163.
- Central Intelligence Agency. Population figures The World Factbook, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tu.html> adresinden 16 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Chaudhari, S., Otiv, M., Chitale, A., Pandit, A. & Hoge, M., (2003). Pune low birth weight study-Cognitive abilities and educational performance at twelve years. *Indian pediatrics*, 41, 121-128.
- Chen, D., (2002). Encouraging early communication. In L. Alsop (Ed.), *Understanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies*. (p. 410-443), USA: Hope, Inc.
- Chen, Y., (2008). *The nature of teacher-student interactions during communication intervention for young children with developmental disabilities including severe/multiple developmental disabilities*. Unpublished dissertation. The University of Texas at Austin, Texas: USA.
- Chen, D., Klein, D., & Haney, M. (2007). Promoting interactions with infants who have complex multiple disabilities. *Infants & Young Children*, 20 (2), 149-162.
- Clark, D.C. (2006). *Teaching choice making to children with visual impairments and multiple disabilities in preschool and kindergarten classrooms*. Unpublished Dissertation, The University of Utah, Utah, USA.
- Clark, J. & Gates, B. (2006). Care planning and delivery for people with profound intellectual disabilities and complex needs. In B. Gates (Ed.). *Care planning and delivery in intellectual disability nursing*. Great Britain: Blackwell Publishing Ltd.
- Clark Gerken, K. (2004). Assessment of preschool children with severe disabilities. In B. A. Bracken (Ed.). *Psychoeducational assessment of preschool children*. (Third Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Clunies-Ross, L. (1997). Where have all the children gone? An analysis of new statistical data on visual impairment amongst children in England, Scotland and Wales. *British Journal of Visual Impairment*, 15, 48-53.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Crais, E. & Roberts, J., (1996). Assessing communication skills. In M. McLean, D. B. Bailey, & M. Wolery (Eds.). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. (Second Edition). (p.334-397), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Crais, E. R., Watson, L. R. & Baranek, G. T., (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18 (1), 95-108.
- Creswell, J. W., (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third edition). California: Sage Publications Ltd.
- Cushman, C. (1992). Language and Cognition. C. Cushman, K. Heydt, S. Edwards, M. J. Clark & M. Allon (Ed.). *Perkins activity and resource guide. A handbook for teachers and parents of students with visual and multiple disabilities*, Volume 1, (s. 3/1-3-99). Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Diken, İ. H. (2008). İşbirliği. İçindedir S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim*. (1. Baskı). (s.41-52), Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Diken, İ. H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İçindedir İ. H. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (3. Baskı). (s.411-447), Ankara: Pegem Akademi.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1998), *More than words: An introduction to communication*. (Third Edition), New York: Routledge.

- Downing, J. E., (2002). *Teaching communication skills to pupils with severe disabilities*, (Second Edition), Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Downing, J. E. (2004). Communication skills. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. (p.529-562). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Durando, J. (2008). *Home literacy experiences of children with visual impairments and multiple disabilities*. Unpublished dissertation. University of Northern Carolina, Carolina:USA.
- Durukan, İ. ve Türkbay, T., (2008). Otizmde ortak dikkat becerileri: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15 (2). s. 117-126.
- Edwards, S., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. & Sinka, I., (1999), Assessing the comprehension and production of language in young children: An account of the Reynell Developmental Language Scales III. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34 (2), 151-171.
- Erin, J. N. & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student with multiple disabilities in your classroom*. New York: AFB Pres.
- Fazzi, D. L. & Pogrud, R. L. (1996), Erken Çocukluk Döneminde Görme Bozukluğu Olan Çocuklar (N. Varol, Çev.), Ankara: Karatepe Yayınları (1992).
- Forney, P. E. & Wolff Heller, K. (2004). Sensorimotor development: Implications for the educational team. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. (Fourth Edition), (p.193-248). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Franco, F. & March, B., (2009). Is infant initiation of joint attention by pointing affected by type of interaction. *Social Development*, 18 (1), 51-76.

- Fredericks, H. D. B. & Baldwin, V. L. (1987). Individuals with sensory impairments: Who are they? How are they educated?. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innavative program design for individuals with dual sensory impairments*. (s. 3-12). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Girgin, C., (2000). Speech intelligibility of hearing-impaired, International Special Education Congress 2000, The University of Manchester. International Special Education Congress 2000 Web site. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_g/girgin_c_1.htm adresinden 19 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gleason, D. J., (1992). Assessment of young children with visual and/or multiple handicaps. ICEVI Early Childhood Conference, August, Thailand.
- Goin-Kochel, R. P., Myers, B. J. & Mackintosh, V. H., (2006). Parental reports on the use of treatments and therapies for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 1-16.
- Graham, J. & Lee, M., (2009). Let me do it my way! Facilitating independent play for young people with complex learning needs and restricted physical movement. *ICEVI Dublin Conference*. ICEVI-Europe Web site. <http://www.icevi-europe.org/dublin2009/index.html> adresinden 21 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Granlund, M. & Olsson, C., (1999). Efficacy of communication intervention for presymbolic communicators. *Augmentative and Alternative Communication*. 15 (1), 21-37.
- Gresnight, H. A. A., (2007). Ongoing developments and tendencies in the field of education and rehabilitation of people, children, youth and adults with visual impairment, III. ICEVI Balcan Conference, Belgrade.
- Griffin-Shirley, N., Koenig, A. K., Layton, C. A., Davidson, R. C., Siew, L. K., Edmonds, A. R., et al., (2004). A survey of teachers of students with visual impairments: Responsibilities, satisfactions and needs. *RE:view*, 36 (1), 7-20.

- Halle, J. & Meadan, H., (2007). A protocol for assessing early communication of young children with autism and other developmental disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (1). p. 49-61.
- Holte, L., Prickett, J. G., Van Dyke, D. C., Olson, R. J., Lubrica, P., Knutson, C. L., et al. (2006). Issues in the evaluation of infants and young children who are suspected of or who are deaf-Blind. *Infants and Young Children*, 19 (3), 213-227.
- Houston-Price, C., Mather, E. & Sakkalou, E. (2006). Discrepancy between parental reports of infants' receptive vocabulary and infants' behaviour in a preferential looking task. *Journal of Child Language*, 34, 701-724.
- Iacono, T., Carter, M. & Hook, J., (1998). Identification of intentional communication in students with severe and multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 14 (2), p. 102-114.
- Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & Van Dijk, J. P. M. (2006). Applying the diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (2), 91-105.
- Karasar, N., (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. 21. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lee, M. (2009). Developing play. Royal National Institute of Blind People Web page. http://www.rnib.org.uk/professionals/education/schoolbasedlearning/complexneeds/inclassroom/Pages/developing_play.aspx adresinden 21 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Lock, A., (1999). Preverbal communication. In J.G.Bremner and A.Fogel (Eds) *Handbook of Infancy Research*. Oxford: Blackwell.
- Maddox, J. I., (1997). *Mother and special education preschool teacher perception of the communicative competence of children with severe, multiple disabilities*. Unpublished dissertation. University of Oklahoma, Oklahoma: USA.

- Mallineni, S., Nutheti, R., Thangadurai, S. & Thangadurai, P., (2006). Non-verbal communication in children with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*. 24, 30.
- Marder, C., (2006). SEELS. A national profile of students with visual impairments in elementary and middle schools: A special topic report from the special education elementary longitudinal study. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs web site.SRI International. http://policyweb.sri.com/cehs/publications/seels_str_vi.pdf adresinden 18 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mason, J., (2002). Qualitative researching. (Second Edition). London: Sage Publications Ltd.
- McLaughlin, K. & Cascella, P. W., (2008). Eliciting a distal gesture via dynamic assessment among students with moderate to severe intellectual disability. *Communication Disorders Quarterly*, 29 (2), 75-81.
- Miles, B. & Riggio, M., (1999), Remarkable conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind, Perkins School for the Blind, Massachusetts USA.
- Morse, M. T. (1990). Cortical visual impairment in young children with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 200-203.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A. & Seibert, J., (2003). Early Social Communication Scales (ESCS). University of Miami.
- Mundy, P., & Stella, J., (2000). Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism. In A. M. Wetherby, & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Nagaishi, P. (1993). First Steps: A Handbook for Teaching Young Children Who Are Visually Impaired, Blind Childrens Center, Los Angeles, California.

- Narayan, J. & Bruce, S. M., (2006). Perceptions of teachers and parents on the cognitive functioning of children with severe mental disability and children with congenital deafblindness. *International Journal of Rehabilitation Research*. 29 (1), 138-146.
- Ogletree, B., Wetherby, A., & Westling, D. (1992). Profile of the prelinguistic intentional communicative behaviors of children with profound mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 186–196.
- Olsson, C. (2006). *The kaleidoscope of communication: Different perspectives on communication involving children with severe multiple disabilities*. Unpublished dissertation, Stockholm Institute of Education, Stockholm.
- Özyürek, M. (1995). *Görme Yetersizliği Olan Çocuğu Bağımsızlığa Hazırlamak İçin Ana Baba Rehberi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Patton, M. Q., (2002). *Qualitative research & evaluation methods*, (Third Edition), California: Sage Publications, Inc.
- Pawletco, T., (2002), They Have Some Features, But Are These Children & Adolescents on the Autism Spectrum? What Do We Do?, AER International Conference July 17-21, Toronto, Ontario.
- Pieterse, M. & Treloar, R., (1989). 3. Kitap: İletişim becerileri (Y. Uzuner ve G. Kırcaali-İftar, Çev.), İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği (1996).
- Pieterse, M. & Treloar, R., (1989). 6. Kitap: Alıcı dil becerileri (E. Tekin, Çev.), İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği (1996).
- Plummer, A. L. (2009). *Early social communication behaviors and their relationship with later social orienting and joint attention behaviors in young children with autism*. Unpublished Master Thesis. University of North Carolina at Chapel Hill, Carolina: USA.
- Rahi, J.S. & et al, in *British Journal of Ophthalmology*, 83, 387-388.

- Rainey Perry, M. M., (2003). Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development. *Journal of Music Therapy*, 40 (3), 227-246.
- Rainey Perry, M., & Ri, C. J., (2005). Developing intentional communication: A combined music and speech therapy approach. 11. World Congress of Music Therapy, July, Brisbane.
- Reynell, J., & Gruber, C. (1990). *Reynell Developmental Language Scales: US edition*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- Rowland, C., (1984), Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment&Blindness*. 9, 297-302.
- Rowland, C. (2009). Handbook: Online Communication Matrix. www.communicationmatrix.org web adresinden 14 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Rowland, C. & Schweigert, P., (1998). Enhancing the acquisition of functional language and communication. In S. Sacks & R. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments and other disabilities*. (p.413-439), Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rowland, C. & Schweigert, P., (2005). Establishing the foundations for self-determination in young children with low-incidence disabilities. Oregon Health&Science University web site. <http://www.ohsu.edu/oidd/d21/doc/found%20final%20report11-25-08%20CR%20editsx.pdf> adresinden 21 Şubat 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Rowland, C. ve Stremel-Campbell, K., (1987). Share and share alike: Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. (p.49-75). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Sacks, S. Z., (1998). Educating students who have visual impairments with other disabilities: An overview. In S. Sacks & R. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments and other disabilities*. (p.3-38), Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sanefuji, W., Yamashita, H. & Ohgami, H., (2009). Shared minds: Effects of a mother's imitation of her child on the mother-child interaction. *Infant Mental Health Journal*, 30 (2), 145-157.
- Savaşır, I., Sezgin, N. & ve Erol, N., (1994). *Ankara gelişim tarama envanteri*. Ankara.
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 42-54.
- Schum, R., (2004). Psychological assessment of children with multiple handicaps who have hearing lost. *The Volta Review*. 104 (4), 237-255.
- Marder, C., (2006). SEELS A National profile of students with visual impairments in elementary and middle schools: A special topic report from the special education elementary longitudinal study. Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education
- Siegel-Causey, E. & Downing, J., (1987). Nonsymbolic communication development: Theoretical concepts and educational strategies. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innavative program design for individuals with dual sensory impairments*. (p.15-48). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Sigafoos, J., Drasgow, E., Halle, J. W., O'Reilly, M., Seely-York, S., Edrisinha, C. et al., (2004). Teaching VOCA use as a communicative repair strategy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 34 (4), 411-422.
- Silberman, R.K., Bruce, S.M. & Nelson, C. (2004). Children with sensory impairments. In F. P. Orellove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collabortive approach*. (Fourth Edtion). (s.425-528). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Silver, M. A. (2003). Speech and language assessment. In S. A. Goodman & S. H. Wittenstein (Eds.). *Collaborative assessment: Working with students who are blind or visually impaired, including those with additional disabilities*. New York: American Foundation for the Blind.
- Stiegler, L. N. (2007). Discovering communicative competencies in a non-speaking child with autism. *Language, speech and hearing services in schools*. 38, 400-413.
- Stillman, R. & Battle, C., (1985). Callier-Azusa Scale: Scales for the Assessment of Communicative Abilities. Texas: Callier Center for Communication Disorders
- Street, C. & Stang, K. K., (2009). In what ways do teacher education courses change teachers' self confidence as writers?. *Teacher Education Quarterly*, Summer, 75-94.
- Stremel, K., (1998). Communication interactions: It takes two. DB-Link.
- Szczepanski, M., (2004). Physical management in the classroom: Handling and Positioning. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. (Fourth Edition), (p.249-309). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Thuppal, M. & Sobsey, D., (2004). Children with special health care needs. In F. P. Orelove, D. Sobsey & R. K. Silberman (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. (Fourth Edition). (p.311-377). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Tollerson Parker, A., (2009). *Measuring an adapted form of picture exchange communication systems (PECS) for young children with visual impairments and developmental disabilities*. Unpublished dissertation, Texas Tech University, Texas: USA.
- Tomasello, M., (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. (p. 103-130), New Jersey: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

- Topbaş, S., (2000). Dil ve kavram gelişimi. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2008). Dil Gelişimini Destekleme. İçindedir S. Eripek (Ed.). *Özel eğitim*. (s.169-197). Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Topbaş, S., Maviş, İ., & Erbaş, D., (2003). Intentional communicative behaviors of Turkish-speaking children with normal and delayed language development. *Child: Care, Health&Development*. 29 (5), 345-355.
- Truax, C. (2006). *What sort of environment and practices best ensure acquisition of a second language at the preschool and early elementary levels?* Unpublished Master Thesis, State University of New York, New York: USA.
- Tufan, İ. ve Arun, ö., (2006). Türkiye özürülüler araştırması 2002: İkinci analiz. T.C. Başbakanlık Özürülüler İdaresi web sitesi. <http://www.ozida.gov.tr/arastirma/troailerianaliz.htm> adresinden 21 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Vlaskamp, C., & Cuppen-Fontaine, H. (2007). Reliability of assesing the sensory perception of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 33 (5), 547-551.
- Walker, E., Tobin, M. & McKennall, A., (1992). *Blind and Partially Sighted Children in Britain: the RNIB Survey*. Volume 2. London:HMSO.
- Warner, C. & Wolf Nelson, N., (2004). Assessment of communication, language, and speech: Questions of “What to do next?”. In B. A. Bracken (Ed.). *Psychoeducational assessment of preschool children*. (Third Edition), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Wen, X. (2009). Australian Institute of Health and Welfare 2009 Disability in Australia: multiple disabilities and need for assistance. Disability series. Cat. no. DIS 55. Canberra: AIHW.
- Westling, D. L. & Fox, L. (2004). Teaching students with severe disabilities (Third Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Wilcox, J. M. (1992). Enhancing initial communication skills in young children with developmental disabilities through partner programming. *Seminars in Speech and Language*, 13(3), 194-212.
- Wilder, J. (2008). *Proximal processes of children with profound multiple disabilities*. Unpublished dissertation. Stockholm University, Stockholm: Sweden.
- Wilder, J., Axelsson, C. & Granlund, M. (2004). Parent-child interaction-A comparison of parents' perceptions in three groups. *Disability and Rehabilitation*, 26, 1313-1322.
- Wilson, R. M., (1998). Receptive communication: How children understand your messages to them. DB-Link.
- Writer, J., (1987). A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In L. Goetz, D. Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innavative program design for individuals with dual sensory impairments*. (p.191-223). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 7. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoder, P. J., McCathren, R. B., Warren, S. F. & Watson, A. L., (2001). Important distinctions in measuring maternal responses to communication in prelinguistic children with disabilities. *Communication Disorders Quarterly*. 22 (3), 135-147.

EKLER

EK 1

GÖRÜŞMENİN GİRİŞ KONUŞMASI

...../...../2010, Saat Görüşme yapılacak anne ile
..... 'd... görüşeceğiz.

Öncelikle vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. Bugün sizinle ile ilgili sohbet edeceğiz. Görüşmemiz tahminen 30 dakika sürecek. Siz sorularımı yanıtlarken söyleyeceğiniz her ayrıntı çok önemli, o yüzden bunları kayıt altına almam gerekiyor. Sizin için de bir mahsuru yoksa konuşmalarımızı ses kayıt cihazıyla kaydedeceğim.

Sizin ve çocuğunuzun isimlerinizi araştırmamda hiçbir şekilde kullanmayacağım. Kayıtların dökümü yapıldıktan sonra size takma bir isim vereceğim.

Sohbete başlamadan önce size çalışmamdan biraz bahsedeyim.

Ben Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tezim de görme engelinin yanısıra ek engelleri olan çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerileriyle ilgili.

Konuşmamız sırasında amacım, çocuğunuzun sözel olmayan iletişim davranışlarını sizden öğrenmektir. Çünkü çocuğunuzun gelişimini en iyi bilen sizsiniz.

Siz annelerden, çok engelli görmeyen çocukların iletişimlerine yönelik alacağım cevapların bu alanda yapılacak eğitim ve uygulamalara çok fayda sağlayacağına yürekten inanıyorum. Size çalışmama katıldığınız için çok teşekkür ederim.

EK 2

SÖZLEŞME

Değerli veli;

Öncelikle çalışmam kapsamında yaptığım bu görüşmeye zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Görüşme sırasında sorularıma vereceğiniz cevapların tüm detayları çok önemli olduğundan ve görüşmemizi kesintiye uğratmamak açısından ses kayıt cihazı kullanarak tüm görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmayı siz çok engelli görmeyen çocukların annelerinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirmekteyiz. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında vereceğiniz bilgiler betimsel veri olma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Vereceğiniz bilgileri veri analizinde yardım alacağım tez danışmanımla paylaşacağım. Yazıya aktardıktan sonra da ses kayıtlarını sileceğim ve sizin ya da çocuğunuzun isimlerini kesinlikle kullanmayacağım. Görüşmemizi yazıya aktarırken size ve çocuğunuza takma birer isim vereceğim.

Araştırma sonuçlandıktan sonra dilerseniz elde edilen sonuçlar sizlerle paylaşılacaktır.

Yukarıda bahsettiğim ayrıntılara dair verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi de karşılıklı imzalamanın uygun olacağını düşünüyorum.

Teşekkür ederim.

Görüşmeyi yapan:
Emine Ayyıldız

Görüşülen:

EK 3
GÖRÜŞME DÖKÜMÜ

| Yer: | | Görüşme Tarihi: | |
|------------------------------|-----------------|---------------------------------|------------------------|
| Görüşülen kişi: | | Görüşme Saati ve Süresi: | |
| Görüşmeci: | | Görüşme No: | |
| Çocuğun doğum tarihi: | | | |
| Betimsel İndeks | Satır No | Betimsel Veri | Gözlemci Yorumu |
| | 1 | | |
| | 2 | | |
| | 3 | | |
| | 4 | | |
| | 5 | | |
| | 6 | | |
| | 7 | | |
| | 8 | | |
| | 9 | | |
| | 10 | | |
| | 11 | | |
| | 12 | | |
| | 13 | | |
| | 14 | | |
| | 15 | | |
| | 16 | | |
| | 17 | | |
| | 18 | | |
| | 19 | | |
| | 20 | | |
| | 21 | | |
| | 22 | | |
| | 23 | | |
| | 24 | | |
| | 25 | | |
| | 26 | | |
| | 27 | | |
| | 28 | | |
| | 29 | | |
| | 30 | | |
| | 31 | | |

EK 4

DEĞERLENDİRİCİLER ARASI GÜVENİRLİK FORMU

Katılımcının adı :

Görüşme no :

Değerlendiren 1 :

Değerlendiren 2 :

Güvenirlilik formunu dolduran :

| Soru no | Değerlendirmeci 1 Satır no | Değerlendirmeci 2 Satır no | Görüş birliği | Görüş ayrılığı |
|---------|-------------------------------|-------------------------------|---------------|----------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |
| 25 | | | | |
| 26 | | | | |
| 27 | | | | |
| 28 | | | | |
| 29 | | | | |
| 30 | | | | |
| 31 | | | | |
| 32 | | | | |
| 33 | | | | |
| 34 | | | | |
| 35 | | | | |

Değerlendirmeciler Arası Güvenirlilik Hesaplaması

Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100

| Soru no | Görüş birliği | Görüş ayrılığı | Güvenirlilik puanı |
|----------|---------------|----------------|--------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |
| 11 | | | |
| 12 | | | |
| 13 | | | |
| 14 | | | |
| 15 | | | |
| 16 | | | |
| 17 | | | |
| 18 | | | |
| 19 | | | |
| 20 | | | |
| 21 | | | |
| 22 | | | |
| 23 | | | |
| 24 | | | |
| 25 | | | |
| 26 | | | |
| 27 | | | |
| 28 | | | |
| 29 | | | |
| 30 | | | |
| 31 | | | |
| 32 | | | |
| 33 | | | |
| 34 | | | |
| 35 | | | |
| ORTALAMA | | | |

EK 5

BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı,

Çok engelli görmeyen çocukların çevreleriyle iletişim kurmak için kullandıkları söz öncesi iletişim becerilerini belirlemek amacıyla bir doktora çalışması yapmaktayım. Cevaplarınız yalnızca araştırmacının çalışmasında kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emine AYYILDIZ
Marmara Üniv. Okul Öncesi Öğret.
Doktora Öğrencisi

Çok engelli görmeyen çocuk ()

Sağlıklı gelişim gösteren bebek ()

Çocuğun

Doğum tarihi:

Cinsiyeti:

() Kız () Erkek

Eğitim alıp almadığı

() Eğitim almıyor

() Eğitim alıyor

Eğitim alıyorsa kaç yıldır eğitim aldığı

Çocuğun sahip olduğu engeller:

() Görme engeli

() Zihinsel Engel

() Serebral Palsi

() Otizm/otizme benzer davranışlar

() Ortopedik Engel

() diğer

EK 6

**ÇOK ENGELLİ GÖRMEYEN ÇOCUKLAR İÇİN SÖZ ÖNCESİ İLETİŞİM
BECERİLERİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİNİ**

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
Üsküdar Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim ve İş Okulu

SAYI :900/150
KONU:Doktora çalışması
KURUM KODU:381885

15/03/2011

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ÜSKÜDAR

Okulumuz Müdür Yardımcılarından Emine AYYILDIZ'ın Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesinde doktora çalışması ile ilgili dilekçesi ektedir.
Bilgilerinize arz ederim.

Feyzullah GÜLER
Müdür

EKİ:

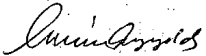
İlgili evraklar

15/03/2011

Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve İş Okulu Müdürlüğüne,
Üsküdar

Okulunuz müdür yardımcısı olarak görev yapmakta iken, aynı zamanda Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde sürdürdüğüm doktora çalışmamla ilgili, çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini belirlemeye yönelik değerlendirme aracının okulunuzdaki çok engelli görmeyen çocukların annelerine uygulamasına izin verilmesi için gereğini bilgilerinize arz ederim.

Türkan Sabancı Görme Eng. Okulu Lojmanı
Barbaros Mah. Denizmen Sok. No: 25 D:9
34662 Üsküdar-İstanbul
0 532 327 26 63


Emine AYYILDIZ
Mdr. Yard.

Ek: Söz Öncesi İletişim Becerileri Değerlendirme Aracı.

| GELEN EVRAK KAYIT | |
|-------------------|---------|
| Geldiği Tarih: | 15.3-11 |
| Kayıt No: | 117 |
| Kayıt No: | 460 |

T.C.
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-34-26-10-160.01/ 6886
Konu : Doktora Çalışma Yapma İsteği

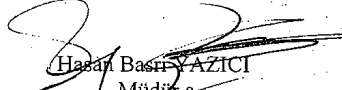
24/03/2011

TÜRKAN SABANCI GÖRM.ENG.İLKÖĞRETİM OK. VE İŞ OK. MÜDÜRLÜĞÜNE
ÜSKÜDAR

İlgi: 15/03/2011 tarihli ve 150 sayılı yazınız.

Okulunuz Müdür Yardımcısı Emine AYYILDIZ'ın doktora çalışması ile ilgili izin onayı ilişiktir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Hasan Basri YAZICI
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1. Onay

| | |
|-------------------|---------|
| GELEN EVRAK KAYIT | |
| Geldiği Tarih: | 25.3.11 |
| Kayıt No: | 132 |
| Kayıt No: | 160 |

Kefedede Mah. Halk Cad. Üsküdar-İSTANBUL
Telefon: (0216) 492 53 00 Faks: (0216) 341-84 51
e-posta: ozelogretim@uskudar-meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Selahattin SERENLIOĞLU Şef
Dahili : 152.
Elektronik Ağ: www.uskudar-meb.gov.tr

T.C.
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.26.10-160.01- 6787
Konu : Doktora Çalışma Yapma İsteği

23/03/2011

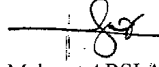
KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ÜSKÜDAR

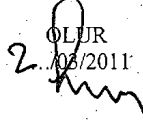
İlgi: Üsküdar Türkan Sabancı G.E. İO ve İş Ok. 15/03/2011 tarihli ve 150 sayılı yazısı.

İlçemiz Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve İş Okulu Müdür Yardımcısı Emine AYYILDIZ'ın çok engelli görmeyen çocukların söz öncesi iletişim becerilerini belirlemeye yönelik kendi okulunda doktora çalışma yapma isteği ile ilgili ilgi yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur. Emine AYYILDIZ'ın Okul Müdürünün denetiminde ilgili doktora çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde onaylarınıza arz ederim.

EK: İlgi Yazı


Mehmet ARSLAN
Müdür a.
Şube Müdürü


OLUR
23/03/2011

İlyas TEKİN
Kaymakam a.
Müdür