

**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN, OTİSTİK SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN VE  
GELİŞİMSEL GECİKMESİ OLAN ÇOCUKLARIN  
SÖZ ÖNCESİ GELİŞEN SOSYAL İLETİŞİM VE SEMBOLİK DAVRANIŞLARININ  
SÖZCÜK DAĞARCIĞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Sinem İŞLEK**

**Özel Eğitim Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA  
2014**

**T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN, OTİSTİK SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN VE  
GELİŞİMSEL GECİKMESİ OLAN ÇOCUKLARIN  
SÖZ ÖNCESİ GELİŞEN SOSYAL İLETİŞİM VE SEMBOLİK DAVRANIŞLARININ  
SÖZCÜK DAĞARCIĞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Sinem İŞLEK**

**Özel Eğitim Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Figen TURAN**

**ANKARA  
2014**

## ONAY SAYFASI

Anabilim Dalı : Çocuk Gelişimi  
 Program : Özel Eğitim  
 Tez Başlığı : Normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi  
 Öğrenci Adı Soyadı : Sinem İŞLEK  
 Savunma Sınav Tarihi : 24.07.2014

Bu çalışma jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Juri Başkanı: Prof. Dr. İsmihan ARTAN  
 (Hacettepe Üniversitesi)

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Figen TURAN  
 (Hacettepe Üniversitesi)

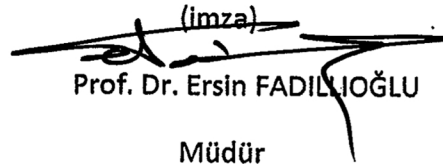
Üye: Prof. Dr. Pınar BAYHAN  
 (Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Özcan DOĞAN  
 (Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Arzu YÜKSELEN  
 (Medipol Üniversitesi)

## ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim –Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

(imza)  
  
 Prof. Dr. Ersin FADILIOĞLU  
 Müdür

## TEŞEKKÜR

Çalışmanın planlanması, uygulanması ve verilerin düzenlenmesi aşamasında bana yol gösteren, her zaman yanımda olduğunu hissettiren, her türlü yardımını esirgemeyen tez danışmanım, sevgili hocam Prof. Dr. Figen TURAN' a

Tezimin analiz aşamasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Erdem KARABULUT' a ve Doç. Dr. Pınar ÖZDEMİR'e ,

Verilerin toplanması aşamasında örnekleme oluşturan çocuklara ulaşmamı sağlayan Ankara Renkli Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi müdürü sayın Handan ERCAN ile tüm kurum yöneticilerine, eğitimcilerine ve çalışanlarına,

Minik Hacettepeliler Kreş Müdürü Şermin OKUTAN'a ve tüm kurum yöneticilerine, öğretmenlerine ve çalışanlarına,

Çalışmaya katılmayı kabul ederek çocukları ile ilgili paylaşımında bulunan tüm değerli ailelere,

Tezimin çeşitli aşamalarında yardımını esirgemeyen yakın arkadaşım Filiz KAYA'ya ,

Tezimin hazırlanma aşamasında yaşamımın her döneminde olduğu gibi yanımda olan ve her türlü maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili annem, yakın zamanda ani bir şekilde kaybettiğim canım babam, sevgili ablam ve ağabeylerime teşekkür ederim...

## ÖZET

**İşlek, S., Normal Gelişim Gösteren, Otistik Spektrum Bozukluğu Olan ve Gelişimsel Gecikmesi Olan Çocukların Söz Öncesi Gelişen Sosyal İletişim ve Sembolik Davranışlarının Sözcük Dağarcığı ile İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2014.**

Yapılmış olan bu araştırma, normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisini incelemek amacı ile planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Renkli Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden 2-5 yaş arası 15 otistik spektrum bozukluğu olan çocuk ve 16 gelişimsel gecikmesi olan çocuk ile Ankara Minik Hacettepeliler Kreşine devam eden 16 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Öncelikle örnekleme alınan tüm çocuklar için aile bilgi formu doldurulmuştur. Örnekleme alınacak çocukların aynı gelişimsel dönemde olmalarını sağlamak için çocukların ailelerine AGTE araştırmacı tarafından uygulanmış ve çocuklar gelişim dönemlerine göre eşleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 47 çocuğun aileleri ile görüşülerek İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği Gelişim Profili Bebek Çocuk Kontrol Listesi ve Bakım Veren Kişi Anketi ile Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri araştırmacı tarafından doldurulmuştur. AGTE sonucunda örnekleme oluşturan üç grup arasında AGTE gelişim yaşları açısından fark ( $p= 0,433$ ) bulunmamaktadır. Üç grup arasında İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenleri ( $p= 0,045$ ) ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler açısından ( $p= 0,430$ ) fark bulunmuştur. Örnekleme oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlığı olan duygular ve göz kontağı kurma değerleri arasında fark ( $p= 0,019$ ) bulunmuştur. Üç grup arasında İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri alt başlığı olan sesler değerleri arasında fark ( $P=0,048$ ) bulunmuştur. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler alt başlıklarından duygular ve göz kontağı kurma( $p= 0,001$ ) ve jestlerde ( $p= 0,001$ ) örnekleme oluşturan üç grup arasında fark bulunmuştur. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı' nın ilişkisi ve İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenleri ile TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı' nın ilişkisinin anlamlı olduğu ( $p <0,05$ ) görülmüştür. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı' nın ilişkisi ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenleri ile TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı' nın ilişkisinin anlamlı olduğu ( $p <0,05$ ) görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sözcük dağarcığı, sosyal iletişim, sembolik davranış, söz öncesi dönem

## ABSTRACT

**İşlek, S., Study on Relation of Symbolic Behaviors and Communication that Evolved in Preverbal with the Vocabulary Set of Children who Show Normal Development, Have Autistic Spectrum Disorder, and Have Developmental Delay, Hacettepe University, Institute of Medical Sciences, Special Education Program, Post Graduate Thesis, Ankara, 2014.** This study has been planned in order to research the relation of symbolic behaviors and communication that evolved in preverbal period with vocabulary of children who show normal development, have autistic spectrum disorder, and have developmental delay. 15 children aged 2-5 year who have autistic spectrum disorder from Ankara Renkli Yeni Ufuk Special Education and Rehabilitation Center, 16 children who have developmental delay, and 16 children aged 0-3 year who show normal development from Ankara Minik Hacettepeliler Nursery form the sample of the study. First of all family information form has been filled in for all children participated in the study. In order to make sure that the children participating in the study were at the same developmental stage their parents were administered the Ankara Developmental Screening Inventory (ADSI), and then the groups were matched accordingly. By talking to families of 47 children who form the sample of the study, Communication and Symbolic Behavior Scales Development Profile Infant-Toddler Checklist and Caregiver Survey, and Turkish Communicative Development Inventory were filled in by the researcher. There's been found difference between three groups with regards to CSBS (Communication and Symbolic Behavior Scales) Caregiver Survey social components ( $p= 0,045$ ) and CSBS Infant-Toddler Checklist social components ( $p= 0,430$ ). There's been found difference ( $p= 0,019$ ) between feelings and making eye contact, which is subtitle of CSBS Caregiver Survey social components, values of children participating in. Between three groups there has been found difference ( $p= 0,048$ ) between sounds values, which is subtitle of CSBS Caregiver Survey speech components. There's been found difference between three groups who form the sample in feelings and making eye contact ( $p=0,001$ ), which one of subtitles of CSBS Infant-Toddler Checklist social components, and gestures ( $p= 0,001$ ). Relationship of TCDI Receptive Vocabulary with CSBS Caregiver Survey components and relationship of TCDI Expressive Vocabulary with CSBS Caregiver Survey components ( $p <0,05$ ) is significant. Relationship of TCDI Receptive Vocabulary with CSBS Baby-Child Checklist components and relationship of TCDI Expressive Vocabulary with CSBS Baby-Child Checklist components ( $p <0,05$ ) is significant.

**Keywords:** Vocabulary set, communication, symbolic behavior, preverbal period.

**İÇİNDEKİLER**

	Sayfa
ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
1.GİRİŞ	1
2.GENEL BİLGİLER	2
2.1. İletişim	2
2.2. Dil	11
2.3. Bebeklerde ve Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi	19
2.4. Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar	26
2.5. Gelişimsel Gecikmesi Olan Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi	34
2. 6. Araştırmanın Amacı	36
3. GEREÇ VE YÖNTEM	37
3.1.Araştırmanın Evreni	37
3.2.Araştırmanın Örneklemi	38
3.3. Örneklem Demografik Özellikleri	38
3.4. Veri Toplama Araçları	41
3.5. Veri Toplama İşlemi	51
3.6. Verilerin Analizi	51
4. BULGULAR	52
5. TARTIŞMA	72

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

80

KAYNAKLAR

82

EKLER

EK 1:Etik Kurul Onay Formu



## TABLOLAR

	Sayfa
2.1 Spekman ve Roth'un Kullandığı İletişim Amaçları	17
2.2 Dore'un Kullandığı İletişim İşlevleri	18
3.1 Çocukların Yüzdeleri ve Ortalama Yaşları	38
3.2 Ay Olarak Kronolojik Yaş Ortalama ve Standart Sapmaları	39
3.3 Cinsiyetlerine Göre Dağılım	39
3.4 Anne ve Babaların Eğitim Düzeyi ve Yaş Ortalaması	40
4.1 AGTE Puanları ve AGTE Puanlarına Karşılık Gelen Gelişim Yaşları	52
4.2 TİGE Alt Maddelerini Yerine Getirebilme Sayı ve Yüzdeleri	56
4.3 İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi Bileşenlerinin Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Göre Karşılaştırılması	63
4.4 İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi Bileşenlerini Oluşturan Alt Başlık Sonuçlarının Karşılaştırılması	65
4.5 İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi Bileşenlerini Oluşturan Alt Başlık Sonuçlarının Karşılaştırılması	67
4.6 İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi ile İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi Bileşenlerinin TİGE Alıcı ve İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile Karşılaştırılması	69

## 1.GİRİŞ

İletişim insanlığın başlangıcıyla başlayan ve zaman içinde insanlar tarafından geliştirilen dinamik bir süreçtir. İnsan doğduğu andan itibaren çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim halindedir, onlara iletiler gönderir ve onlardan gelen iletileri de anlamlandırma ve yorumlama yeteneğine sahiptir.

İletişim kurmak için kullanılan yollardan birisi dildir. Jestler, mimikler, işaretler yoluyla da iletişim kurulabilir fakat dil iletişimin açık hale gelmesini sağlar.

Dil kullanımı başlamadan önce çocuklarda dil öncesi iletişim becerileri gelişmektedir. Dil öncesi dönemde bebeklerin davranışları refleksiftir ve bu dönemde bebekler fizyolojik ve biyolojik gereksinimlerini refleksif davranışlar yoluyla ifade etmektedirler. Dil öncesi gelişim dönemi boyunca, sembolik kodlama ve ses etiketlemeleri yoluyla kendi dünyalarını organize ederler ve iletişimde daha yanıtlayıcı hale gelirler.

Normal gelişim gösteren bireylerde dil gelişimi diğer gelişim alanlarına bağlı olarak belli bir düzen içerisinde ilerleme gösterir. Normal gelişim gösteren çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir güçlük yaşamadan konuşma dilini öğrenebilmekte, konuşmaya başlayabilmekte ve çevresindeki bireylerle iletişim kurabilmektedir. Gelişimsel gecikme ve otistik spektrum bozukluğu gibi sınırlılıkları olan çocuklarda ise bu süreç farklılaşabilmektedir.

Dil ve iletişim becerilerinde farklılıkların görülmesi başta sosyal gelişim olmak üzere diğer gelişim alanlarını da etkilemekte ve sınırlılıkları olan çocukların pek çok davranışı öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkların ve farklılıkların en aza indirgenmesi ile beraber diğer gelişim alanlarında da ilerleme kaydedileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada, normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların sosyal iletişimsel ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi incelenmiş ve normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların iletişim ve sembolik davranışları ile sözcük dağarcıkları arasındaki farklılıklar belirlenmiştir.

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. İletişim

İletişim konuşan birey ile dinleyen arasındaki her türlü bilginin bir sembol dizgesi aracılığıyla aktarımıdır. İletişimin temel hedefi de uygun bir araç kullanarak ve bu aracın aktarabileceği bir yoldan yararlanarak hedefteki bireyde kendi tasarladığı düşüncelerin izdüşümünü oluşturma çabasıdır (7). Sembol dizgesi, sözel dildir, insan dilidir. Yani insan dili iletişim amacı ile kullanılan bir araçtır. Toplumsal yaşam ve bireylerin bu yaşantı içindeki etkileşimleri, değişik iletişim istekleri, amaçları ve bu amaçlara erişimi hedefler. Söz gelimi, insanlar doğdukları andan başlayarak gereksinimlerini, isteklerini, duygularını vb. bir biçimde iletmeyi hep başarmışlar, böylelikle kültürlerinin devamını sağlamışlardır. Basit bir anlatımla, dil bilmenin önemli bir bileşeni niçin ve neden iletişimde bulunduğumuzda ilgilidir. Gereksinim belirtmek için, istek belirtmek için, bilgi edinmek için, bilgi aktarma/paylaşmak için, ilişki kurmak için, koruma/korunmak için, kontrol etmek için, duyguları aktarmak için v.b. İşte dilin işlevi bu amaçlara hizmet etmektir. Dilin işlevleri işe koşurken, konuşan bireyler dinleyicilerin gereksinimlerini, buldukları ortamı, bağlamı vb. de dikkate alırlar. Kısaca, birey amacına erişmek için ‘iletilerini nasıl, hangi biçimle, nerede, kime aktarmalıyım?’ sorularının yanıtını da bilişsel düzlemde çoktan hazır etmiştir. Bebeklikten erişkinliğe amaçlar hep aynıdır ama yaşantı, deneyim, ortam farklılığı gibi nedenlerle bu amaçların aktarılış biçimleri de farklılaşır. Diğer bir deyişle, iletişim niyetlerinin/amaçlarının aktarılış biçimleri bebeklik döneminde sözel olmayan iletişim davranışları ile başlar ve giderek sözcüklerin biçimlenmesi ile dil bu iletişim amaçlarına yönelik işlev görür. O halde, dilin işlevlerinin başarılabilmesi ve dilin sosyal bir iletişim aracı olarak kullanımını önem kazanmaktadır.

Aşağıdaki faktörler insan iletişiminde rol oynar:

- \* İletişim için motive olmak
- \* İletişimin gerçekleşeceği ortamdaki durum( işyerindeki ofis, evde salon vb.)
- \*Katılımcılar arasındaki ilişki ve kendi aralarındaki ilişkinin rolü (çalışma arkadaşları, karı - koca vb.)
- \* İletilecek mesajın tipi( teklif, bilgi, yorum vb.)

- \* Konuşmacı ve dinleyici arasındaki sıra ile konuşmadaki yetenek,
- \* Anlama ve sözel olmayan mesajları kullanmadaki yetenek,
- \* Anlama ve sözel mesajları kullanmadaki yetenek,
- \* İletişimin sonunda mesajı toparlama ve geri dönüt almadaki yetenek (18).

Çocukların iletişim becerilerinin anahtar bileşenlerinin birçok etmene bağlı olarak geliştiği bilinmektedir. İçsel ve çevresel faktörlerin etkileşiminin katkısı ile çocuklar iletişim, dil ve konuşmayı geliştirirler.

### **İçsel Faktörler:**

- \* Çocuklar, iletişim isteğinin ihtiyacını duyarlar.
- \* Çocuklar, sosyal ilgi, sosyal farkındalık ve sosyal etkileşim bilgisine sahip olma ihtiyacı duyarlar.
- \* Çocuklar, iletişimin ne için olduğunu bilmek isterler,
- \* Çocuklar, sağlam duyulara ihtiyaç duyarlar,
- \* Çocuklar, sağlam nörolojik büyüme ve gelişime ihtiyaç duyarlar,
- \* Çocuklar, sağlam yapısal büyüme ve gelişime ihtiyaç duyarlar. Örneğin, solunum sistemi, artikülasyonlar.
- \* Çocuklar, sağlam bilişsel gelişime ihtiyaç duyarlar,
- \* Çocuklar, konuşma, dil ve öğrenme için sağlam algısal ve metal işlem becerilerine ihtiyaç duyarlar .

### **Çevresel Faktörler:**

- \* Çocuklar, korunmak, bakımını sağlayan kişi ile aktif ilişki içinde olmak, bu kişi tarafından iletişim için motive edilmek ve bu kişiden iletişimleriyle ilgili geri dönütler almak ihtiyacı duyarlar.
- \* Çocuklar, kültürel ve sosyal kuralları öğrenebilmek ve sosyal etkileşime uygun ve iletişim becerilerini desteklemek için farklı durum ve mekanlarda aile içindeki ve dışındaki yetişkin ve akranları ile etkileşimde bulunma imkanlarına ihtiyaç duyarlar.

\* Çocuklar, yetişkinlerle iletişim içinde olmak isterler çünkü onların konuşmalarını işitip bunu anlamlandırma ve kendi ifade edici dillerini geliştirme ihtiyacı duyarlar.

\* Çocuklar, onlara yönelik dilli duyarak o anki anlama düzeyleri doğrultusunda bundan faydalanırlar. Erken çocukluk dönemindekiler için bu küçük, basit kelimeler, cümleler ve bunların ifadelerini içerir.

\*Çocuklar, deneyim sağlayacak olaylara, ortak konu ve dili öğrenmek için imkanlar sağlanmasına ihtiyaç duyarlar. Bu durum sıklıkla rutin yapılan işler sırasında örneğin duş alma, giyinme sırasında çocukların durum ve dil arasındaki ilişkiyi pekiştirerek ve destekleyerek sağlanır.

\* Çocuklar, dünyayı deneyimleri ile özelliklede oyunları sırasında öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bilişsel, dil ve sosyal anlama gibi tüm gelişim alanlarını desteklemek için geniş oyun imkanlarına ve nesnelere (hayvanlar, kitaplar, oyuncaklar vb.)ihtiyaç duyarlar (48).

İletişim amacı istekler/niyetler bireyin/çocuğun meramını, isteğini, gereksinimini aktarmak için niyetlenmesi ve bu niyetini bir biçimde eylemlendirmesi, ifade etmesi anlamına gelmektedir. Bu istekler ya da niyetler başlangıçta refleksif davranışlarla ilintili olduğundan kasıtsız ya da amaçsız olarak tanımlanmakta, ancak giderek daha amaç yönelimli olarak ifade edilmektedir. İletişim amaçları sözöncesi düzeyde ses, jest, işaret biçimleri ile kodlanırken, söz düzeyinde sözel olarak biçimlenir.

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 . Sosyal etkileşimde önemli bir yeri olan sözel iletişim denilince akla genellikle konuşma gelmektedir. Sözel olmayan veya söz öncesi iletişim ise, yaşamın en erken yıllarından itibaren sözcükler olmadan iletişim kurmada kullanılan yüz ifadeleri, vücut hareketleri, göz kontağı kurma, gülümseme ve doğal jestlerdir . 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. Gelişimini etkileyen bir engel veya yetersizlik durumu bulunan

çocuklarda ise, sağlıklı gelişim gösteren yaşlılarına oranla iletişim becerilerinde önemli gelişim gerilikleri görülmektedir.

### **Söz Öncesi İletişim Becerileri**

İlgili alan yazında bu dönemi ifade etmek için *sözel olmayan, sembolik olmayan, söz öncesi* ve *sembolik öncesi* terimleri kullanılmaktadır. Bu terimler, bir bebeğin dünyaya gelişinden, iletişimin formal yolu olan konuşmayı öğrenene ve kullanana kadar geçen dönemi ifade etmektedir. 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, seslerle istek ve ilgi belirtme, reddetme, selamlama, bilgi alma, bildiği hareket ve jestleri amaçlı olarak tekrar etme, sıra alma, sosyal etkileşim ve ortak dikkat davranışlarını içermektedir. Bu becerilerin öğrenilmesi ve uygun şekilde kullanılması ise gerek sağlıklı gelişim gösteren çocuklarda, gerekse engelli çocuğun yaşamında etkili iletişim kurmanın değişmez şartlarından. 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 (16).

### **Davranış Düzenleme, Sosyal Etkileşim ve Ortak Dikkat İşlevleri**

Carpenter, Nugell ve Tomasello'nun aktarımıyla Bruner, yaşamın ilk yılında üç iletişimsel işlevin ortaya çıktığını belirtmiştir: Davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat. Bruner'e göre davranış düzenleme, belirli bir sonuç almak üzere diğer kişinin davranışını düzenleme amacıyla kullanılan eylemleri içermektedir. Normal gelişim gösteren çocukların iletişim gelişiminde en erken davranış olarak düzenleme işlevine ilişkin davranışlar ortaya çıkmaktadır (20). Çocuğun amacı, diğer kişinin bir nesneyi vermesini, bir eylemi yapmasını veya yapmayı durdurmasını sağlamaktır. Örneğin, bebek bir kutunun açılması isteğini yetişkine aktarmak için göz kontağı kurarak yetişkinin elini kutunun üstüne koyar. Sosyal etkileşim işlevi, selamlaşma, oyun isteme gibi sosyal amaçlarla diğer kişinin dikkatini çekmek veya devam ettirmek amacıyla kullanılan eylemleri içermektedir. Bebeklerin kullandığı çeşitli sosyal etkileşimsel yapılar, başkalarının dikkatini yönlendirmeye yönelik davranışları amaca yönelik işaretleri içermektedir (91). Davranış düzenleme ve sosyal etkileşim jestleri

ortak dikkat jestlerinden önce ortaya çıkmaktadır (24). Diğer iletişim işlevi olan ortak dikkat, aynı dışsal şey üzerinde zihinsel odak kurulmasına iki veya daha fazla kişinin eş zamanlı olarak katılımı şeklinde tanımlanmaktadır. Tomasello, ortak dikkatin iki kişinin aynı nesneye bakmasından daha karmaşık olduğuna dikkat çekmiştir (91). Bebekler bir nesne veya olay üzerinde başkaları ile ortak dikkat oluşturmak amacıyla göz kontağı ve uzlaşımaya dayalı jestleri kullanmayı gerektiren iletişimsel davranışları aşamalı olarak kullanır hale gelmektedirler. Adamson ve McArthur'a göre ortak dikkat sosyal ortamda dikkati bir nesne ve bir kişi arasında ayarlama becerisi olarak tanımlamaktadırlar (5). Ortak dikkat için bizi güdüleyen ne olduğu bilinmemekle birlikte dikkatimizi verdiğimiz nesnelere başkaları ile paylaşma gereksinimi insanoğluna özgüdür. Bu paylaşma isteğinin doğuştan var olduğu, normal gelişimin tanımlanmamış evrelerinde gelişen programlanmamış bazı yetenekler olduğu ya da öğrenilmiş davranış tarzları olduğu görüşleri tartışılmaya devam etmektedir (40). Ortak dikkatin iki farklı yönü vardır. Birincisi çocuğun anne babanın işaret etmesine ya da bakışını kaydırmasına yanıtı olarak tanımlanan ortak dikkate yanıt, ikincisi ise çocuğun başkalarının dikkatini çekme arayışı olarak tanımlanan ortak dikkatin başlatılmasıdır (17). Ortak dikkat işlevleri temel olarak zorunlu ve açıklayıcı ortak dikkat olmak üzere iki ayrı alt gruba ayrılabilir. Zorunlu ortak dikkat işlevleri; çocuğun sosyal etkileşim amaçlı isteme, sızlanma ya da el açık ve kapalı iken ulaşma çabası gibi farklı yollarla olabilmektedir (20). Ortak dikkat doğumda tamamen işlevsel halde değildir. Fakat basit düzeyden daha gelişmiş düzeylere doğru aşamalı olarak gelişim gösterir. Bir çocuğun uygun ortak dikkat becerileri ile sosyal etkileşime katılabilmesi için üç önemli dikkat bileşenini edinmesi gereklidir. Bunlar; dikkat odağını başkalarıyla paylaşma gereksinimi, başkalarının dikkati odakladıkları noktayı takip etme ve bulma becerisi ve başkasının dikkatini takip edebilme becerisidir. Sosyal davranışın farklı biçimleri bu üç bileşenin gelişiminin işaretçisi olarak görülmektedir (40). Çocuğun görsel olarak odakladığı dikkatini bir nesneden anne babasına ve tekrar nesneye aktarması ya da bunun tam tersini yapması etkileştiği kişinin amaca yönelik olan dikkat çizgisini izlemesi ve sonunda kontrol etmesi anlamına gelir. Bu beceri çocuklarda 2-14. Aylar arasında gelişimini tamamlar. Ortak dikkatin diğer bir bileşeni ise başkasının dikkat odağını takip edebilme yeteneğidir. Bu yetenek normal çocuklarda 8-12. Aylar arasında gelişir. Bebekler erken dönemde nesnelere uzanabilirler. Ancak bakışlarını ilgi duyulan nesne ile iletişim halinde olunan kişi arasında kaydırabilme becerileri 11-12'inci aya kadar ortaya çıkmamaktadır (29).

Jestler, iletişim kurmak amacı ile üretilen davranışlardır. Jestler parmaklar, eller, kollar, yüz ve vücut hareketleri ile sergilenmektedir. Iverson ve Thal jestleri gösterici ve sembolik olmak üzere iki ana kategoriye ayırmışlardır (41). Gösterici jestler, bir nesne veya olayı işaret etme veya dikkat çekme amacıyla kullanılmaktadır (12). İkinci ana jest türü olan sembolik jestler ise hem nesneye/olaya yönelik bir kaynak oluşturan hem de semantik bir bağlamı işaret eden jestlerdir. Sembolik jestler, 12. Ay civarında ve birkaç gösterici jest ortaya çıktıktan sonra görülmektedirler (24).

Topbaş, Maviş ve Erbaş çalışmalarında 13 aylık normal gelişimli bir çocuğun çok 'jest' kullandığını ve bu jestleri ses ile destekleyebildiğini, 15 ay dan itibaren kullanımına rastlanan 'söz' sayısının 21 aya doğru çoğaldığı, 18. Ayla birlikte kullanılan jest/ses desteğinin azaldığı, hemen hemen bütün yaş gruplarında iletişimi başlatma ve sürdürme yetilerinin gözlemlendiğini belirlemişlerdir. Bu araştırmada normal dil gelişimi sürdüren (8 çocuk) ve sözel iletişim geriliği gözlenen(8 çocuk) çocuklar dil gelişimlerinin gözlenmesi ve daha kolaylıkla karşılaştırılabilmesi için 3'er aylık gelişim evreleri içinde ele alınmıştır. Buna göre, normal dil gelişimli çocuklar 13-15 ay, 15-18 ay ve 18-24 ay arası üç grup oluştururken, sözel iletişim bozukluğu olan çocuklar ise 24 aylıklar, 25-29 aylıklar ve 30-36 aylıklar olarak 3 grupta gözlenmişlerdir. Sözel iletişim geriliği olan çocuklar normal çocuklara göre daha fazla jest kullanmışlardır. Bununla birlikte davranış düzenlemede, sosyal etkileşim ve ortak ilgi kurmada önemli bir farklılık bulunmamıştır (93). Bebeğin etkin olarak bir nesneyi anne babaya gösterme çabası ya da işaret ederek özgül bir nesneyi istemesi anne babaya gösterme çabası ya da işaret ederek özgül bir nesneyi istemesi yaklaşık 9 ay civarında başlarken bebeğin anne babasının belli bir nesne ya da kendi davranışı ile ilgili duygusal tepkisini tanımlayabilme becerisi yaklaşık 12 ay civarında gelişir (29).

### **Söz Öncesi Dönemde Alıcı Dil Becerileri**

Konuşma seslerinin algılanması genellikle konuşmanın üretiminden önce gelir, fakat birlikte gelişirler. Sözel dili kavramak için çocuk, insan sesini diğer çevresel seslerden, konuşmayı da diğer insan seslerinden ayırabilmelidir. Doğumdan itibaren bebekler insan sesini ayırt edebilir ve insan sesine tepki verebilirler. Bebekler iki aylıkken yükselen veya alçalan bir entonasyona farklı seslerle tepki gösterebilir ve dört aylıkken p ve b gibi ünsüzleri ayırdedebilirler. Çocuklar fonolojik sistemi yeni sözcükler öğrenerek kazanmakta, yeni sözcükleri öğrendikçe de değişik seslerin değişik anlamlar ürettiğinin farkına varmaktadırlar.

Nesneleri, düşünceleri ve olayları temsil etmek için oyuncaklar, resimler ve sözcükler gibi semboller kullanılmaktadır. Bunların kullanımı semboller sistemi olan dil için temeldir.



Sözcükler sembol olduğu ve semboller de özel nesnelere değil kavramlarla ilgili olduğundan çocuk anlamlı dilden önce kavram oluşumunun ilk basamaklarına ulaşmış olmalıdır.

Konuşmayı anlamının ilk dönemi olan durumsal anlamada, çocuğun sözlü ifadeyi anlaması için belirli bir durumla ilişkili olan cümleyi birkaç kez tekrarlamak gerekmektedir. Bu aşamada hareketler konuşmaya eşlik etmelidir. Çocuk durum ve dil arasındaki bağı anlamaya başlamadan önce birçok tekrara gereksinim duyar. Çocuk konuşulanları anladığında, ödüllendirilerek teşvik edilmelidir.

Sembolik anlama 9-27 aylar arasında aşamalı olarak gelişmektedir. Çocuklar 9. Aydan itibaren çevresinde olup bitenleri anne babanın jestlerini, ses tonlarını farklı kullarılarının durumla ilişkilerini anlamaya başlamaktadırlar. Çocuk bu dönemde birkaç gerçek sözcüğü anlamakta ve içinde bulunduğu durumun sadece bir parçası olarak algılamaktadır (28).

Normal 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. Normal 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 (10).

### **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. Söz öncesi dönemde ifade edici iletişim becerileri desteklenen bebek, önce söz öncesi iletişim yollarıyla ve daha sonraları sözcüklerle bunu bir adım öteye taşımaktadır.

Normal gelişim gösteren çocuklarda, doğumdan itibaren başlayıp iki yaşına dek süren söz öncesi ifade edici iletişim becerilerinin gelişimi yedi aşamada incelenmektedir:

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.

Normal gelişim gösteren çocukların, iki yıl gibi çok kısa bir zaman dilimi içerisinde iletişimin formal sembolik şekli olan konuşmanın büyük bir bölümünü kazandıkları görülmektedir (11).

## **Söz Öncesi İletişim Becerilerinin Gelişimi**

### **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. 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.

### **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. 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. Nesnelere yetişkine uzatmak, insanları ya da nesnelere itmek gibi çevre üzerinde etkili olma amaçlı bilinçli hareketler ortaya çıkmıştır. Bebek bu aşamada, göz kontağı kurarak yetişkini istenen şeye yönlendirme, yapması söylendiğinde yetişkin tarafından sunulan nesneyi alma gibi davranışlar sergilemektedir. 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. Normal 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. 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 .

### **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. Bu aşamadaki çocuk, davranışlarıyla yetişkinin tepkilerini etkileyip değiştirebileceğini fark etmekte, ancak, sınırlı mesaj içeren ve nesnelere itmek, insanları çekiştirmek, çılgık 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.

### **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. Parmakla işaret etme kritik bir gelişimsel dönüm noktasıdır ve bir ortamın tanıdık olmasını ve işaret etmeyi motive edecek şekilde ortamda nesnelere belli bir sıralamada olduğunu bilmeyi gerektirir. 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.

### **Somut Sembolik İletişim Dönemi**

Normal 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. Somut sembolik iletişim dönemindeki çocuk, dokunsal ve/veya görsel olarak somut sembolleri 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 arkalığına vurarak ve susadığını dudaklarını şapırdatarak belli edebilmektedir. Bu seviyedeki bir çocuk, sevdiği bir oyuncuğun sesini taklit ederek, o anda yanında bulunmayan bu oyuncuğu annesinden isteyebilir. Burada çocuğun nesnelere, hareketleri, kişileri ve bunları sembolize eden nesne, hareket ve sesleri eşleştirmeye başlaması söz konusudur.

### **Soyut Sembolik İletişim Dönemi**

Bu aşamada soyut sembollerin sınırlı kullanımı söz konusudur. Sembolik dil becerileri geliştirmeye başlayan çocuk önceleri parmakla işaret etme, nesne veya oyuncuğu 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.

### **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 (10).

## **2.2. Dil**

Dil, insanların algılarına, iletişim becerilerine ve günlük yaşantılarına yön vererek toplumsallaşmanın temelini oluşturmaktadır. Dil aracılığıyla dünyayı tanımlar ve dünyaya ilişkin bilgi alırız. Dil olmadan bir toplumun ve o topluma ait bir kültürün olması mümkün değildir. Dile ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bu tanımlamalarda yer alan ortak noktalardan yola çıkacak olursak dil;

\*Düşüncelerimizi sınıflamak, düzenlemek ve ifade etmek için kullandığımız bir semboller sistemidir.

\*Dil, sosyal olarak paylaşılan kodların ya da sembollerin çeşitli kurallara bağlı olarak kavramları temsil etmek üzere kullanıldığı geleneksel bir sistemdir.

\*Bloom ve Lahey'e göre 'Dil evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, uzlaşmaya dayalı, iletişim amacını gerçekleştirmek için kullanılan simgelerden oluşan dizgisel bir sistemdir (38)

Dil çeşitli nesnelere, canlılarla, olaylarla ve ilişkilerle ilgili kavramları temsil etmek için toplumca paylaşılan semboller sistemidir (30).

Kaplan , 'Dil onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin etmektedir' tanımı ile dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Kaplan'a göre, bir milletin dünya görüşü, dilin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır. İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyabilmektedirler; ancak, bilmediklerinin ise dillerinde herhangi bir adlandırması yer almamaktadır (43). Martinet 'e göre dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır (63).

Savaş'ın aktarımı ile Piaget'e göre dil, 'Düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir üründür. Düşünce dilden önce oluşmaktadır; ancak, düşüncelerin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasına yardımcı olmaktadır (79).

Çocuk, dili doğal ortamlarda iletişimsel amaçlarını gerçekleştirmek için kullanarak, öğrenir . Özer'in aktarımını ile Goodman'a göre ise 'Konuşma, tartışma ve dinleme; konuşarak, tartışarak ve dinleyerek öğrenilir (74).

Dil ifade etmenin yanı sıra anlamayı da içeren karmaşık bir sistemdir. Çocukların iletişim yeterlilikleri genel olarak alıcı ve ifade edici dili içermektedir. Alıcı dil; çocukların kullanılan belli başlı ifadede yer alan sözel ve sözel olmayan sembolleri ve söylenen sözcüklerin ifade ettiklerini anlayabilmeleri anlamına gelir. İfade edici dil ise; toplumsal etkileşim sürecinde ve çocukların konuşma mekanizmaları olgunlaştığında, çocukların ürettikleri belli başlı konuşma sesleri üzerinde kontrol kazanmaya başladıklarında gelişen dil seviyesini gösterir (38).

Çocuklar ilk 50 sözcüğü anlamaya başladıklarında artık ifade etmeye doğru ilerlemektedir. On tane sözcüğü ifade ettiklerinde ise 50 sözcüğü anlarlar. Çocuklar 2 yaş civarında sözcükleri bir araya getirmeye çalışırlar ancak sözdizimi çeşitlerinde ise anlama ve ifade etme becerileri arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar 2 yaş civarında azalır fakat ifade etme hala anlama becerisinin gerisindedir (73).

### 2.2.1. Dilin Bileşenleri

Bloom ve Lahey'e (1978) göre dil, biçim(form), içerik(content) ve kullanım(use) olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır: Biçim bileşeni; sesbilgisi(fonoloji), biçimbilgisi(morfoloji) ve sözdizim(sentaks) yapılarını içermektedir. İçerik bileşeni; dilin anlam bilgisini (semantik); kullanım ise, dilin iletişim amacına yönelik işlevlerini içeren kullanım bilgisini (pragmatik) kapsamaktadır. Geleneksel dilbilim, bu bileşenleri dilin anlam bilgisi (semantik), sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizimi/dizinbilgisi (sentaks) ve kullanım bilgisi (pragmatik) ana katmanları olarak beş kurallı sistem ve alt alanlar şeklinde tanımlamıştır. Başlangıçta bir çocuğun dilbiliminin bileşenlerine ait bilgisi sadece alıcı düzeydedir. Bu durum, çocuğun dilin özelliklerini algılayabildiğini, ancak henüz bu bilgiyi gösterebilecek dil üretimini yapamadığını gösterir. Çocukların dil kazanım sürecinde dilbilimin beş bileşeni gelişmeye başlar. Bu bileşenlerin her biri, dilbiliminin belli başlı öğelerini oluşturmakla birlikte, birbirlerinden bağımsız olarak gelişmezler (75).

**Sesbilgisi (Fonoloji):** Menn ve Stoel-Gammon'a göre her dil basit seslerden oluşmuştur. Fonetik, kullanılan sesleri ve onların nasıl birleştirildiğini de içeren dilin ses sistemleridir. Örneğin, İngilizcede bahar anlamına gelen 'spring', spr ünsüzleri ile başlar, ancak İngilizcede rsp ile başlayan bir sözcük yoktur (78). Sesbilgisi, bir dildeki sesleri ve bu seslerin dağılım sınırlılıklarını, bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını, nasıl bir düzende bulduklarını inceler. Bir başka deyişle sesbilgisi, dilin ses sistemlerine yönelik olarak yapılan çalışmaları içerir. Seslerin bir araya gelerek anlamlı parçalar oluşturması ve bu oluşumun nasıl gerçekleştiği ile ilgili kurallar ses bilimi alanı içinde incelenmektedir. Dilin en küçük ünitesi ve temeli olarak kabul edilen ve bütün dillerde bulunan ses birimler, dil sisteminin ham maddesi olarak kabul edilmektedir. Ses bilim, dilin temel ses birimlerinin (fonem) bir araya gelerek dildeki sözcüklerin oluşturulmasında nasıl bir sıra düzeni oluşturduğuna ilişkin kurallar ve vurgulama yapıları olarak adlandırılmaktadır.

Çocuklar sözel dili duymaya ya da algılamaya başlarlar ve dilin ses-sembol sisteminden oluştuğunu farkına varmaya başlarlar.

Ses bilgisi, sesbirimsel bilgi, sesbirim (fonem) ve sesçil (phone) gibi sese ait ve birbiri ile iç içe geçen birçok tanımı içerir (48).

**Sözdizimi (Sentaks):** Söz dizimi; sözcükleri, uygun sözcük grubu ve cümleler oluşturmak için birleştirme yollarını içermektedir (78). Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için, sözcüklerin anlamlı ifadeler oluşturmaya yönelik nasıl bir araya geldiklerini bilmek gerekir.

Her dil sisteminin sözcüklerin anlamlı ifadeler ve cümleler oluşturmak için nasıl bir araya geldiklerini açıklayan dilbilgisi yapıları veya kuralları vardır. Bu kurallar sözdizimi ile ifade edilir (35)

Söz dizimi, bir dilde hangi sözcük gruplarının ad öbeği olarak kurulabileceğini, hangi sözcük gruplarının eylem öbeği olarak kurulabileceğini belirler. Söz dizimi, sözcüklerin kurallı bir biçimde sözce içinde diziliş kurallarını içerir .

Söz dizimi, bir dilin cümlelerini oluşturan anlamlı biçim birimlerin ya da sözcüklerin düzenleri ve sıralanmasını ilgilendiren kurallarını belirlemektedir .

Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için, sözcüklerin anlamlı ifadeler oluşturmaya yönelik nasıl bir araya geldiklerini bilmek gerekir. Her dil sisteminin sözcüklerin anlamlı ifadeler ve cümleler oluşturmak için nasıl bir araya geldiklerini açıklayan dilbilgisi yapıları veya kuralları vardır. Bu kurallar söz dizimi ile ifade edilir (48).

**Biçimbilgisi (Morfoloji):** Sözcük kurmada gerekli olan anlam birimlerini ifade eder. Bir morfem anlamın en küçük birimidir; daha küçük anlamlı parçalara bölünemeyen bir sözcüktür ya da bir sözcüğün parçasıdır. Tager-Flusberg ve Zukowski'e göre nasıl ki ses bilim kuralları bir dilde oluşan ses dizinlerini betimliyorsa, morfoloji(biçim bilgisi) de anlamlı birimleri (morfemler) sözcük içinde biraraya getirme yollarını betimlemektedir (78). Çocukların zihinsel becerileriyle birlikte dilleri de geliştikçe, kazanılan her yeni sözdizimsel ve biçimsel öge tümcelerinin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkiler. Kazanılan her yeni morfem ile çocukların tümcelerinin uzunluğu da artar. Biçimbilgisi, genel olarak sözcük yapısına ilişkin bilgi anlamına gelir. Bir başka deyişle biçimbilgisi; sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özelliklerini içerir (38).

Biçim bilgisi, ses birimleri daha geniş birimler şeklinde düzenlenerek biçim birimleri (morpheme) oluşturmaktadır. Biçim birimler dilde anlam taşıyan en küçük birimler olarak tanımlanmaktadır .

Çocukların zihinsel becerileriyle birlikte dilleri de geliştikçe, kazanılan her yeni sözdizimsel ve biçimsel öge tümcelerinin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkiler. Kazanılan her yeni morfem ile çocukların tümcelerinin uzunluğu da artar (48).

**Anlam Bilim (Semantik):** Sözel sembolleri veya söylenen sözcüklerin anlamlarını öğrenme, anlambilimin kazanılması ile mümkün olmaktadır (38). Li, Pan ve Uccelli' e göre sözcüklerin cümlelerde nasıl kullanılacağına ilişkin anlamsal sınırlandırmaları vardır (78). Anlambilim hem kavramları ifade eden sözcük etiketleri hem de kavramlar arasındaki

bağlantıları ifade eden şemalar ya da semantik bağlantılar anlamına gelir. Anlambilimsel bağlantılar-şemalar-kavramsal bilgiyi düzenlemeyi sağlayan bellekteki bilişsel yapılar olarak düşünülebilir. Bu bağlantılar yeni bir öğrenme durumunu ve bilgiyi geri çağırmayı kolaylaştırır ve daha önce öğrenilen kavramların değerlendirilmesine, düzenlenmesine katkıda bulunur (38).

Anlam Bilim (Semantik) dilbilimin anlamlar, kavramlar ve kelime dağarcığı ile ilgilenen bölümüdür . Bir başka deyişle anlam bilgisi dildeki sözcük ve sözcük birleşimlerinin içeriğini ve anlamlarını ilgilendiren kurallar bilgisidir (30).

Anlam bilimi, dili anlam yönünden ele almaktadır. Özellikle, dil ve evrendeki nesne ve olayların gerçek bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

Vygotsky'e göre, anlam bilimin gelişimi kavramsal bilginin gelişimi ile yakından ilişkilidir.

Anlambilim, hem kavramları ifade eden sözcük etiketleri hem de kavramlar arasındaki bağlantıları ifade eden şemalar ya da semantik bağlantılar anlamına gelir. Anlambilimsel bağlantılar - şemalar - kavramsal bilgiyi düzenlemeyi sağlayan bellekteki bilişsel yapılar olarak düşünülebilir. Bu bağlantılar yeni bir öğrenme durumunu ve bilgiyi geri çağırmayı kolaylaştırır ve daha önce öğrenilen kavramların değerlendirilmesine, düzenlenmesine katkıda bulunur (72).

**Kullanımbilim (Pragmatik):** Kullanımbilim, iletişimin amacı ve bu amaca yönelik dilin kullanımını üzerinde bilgiye ve farkındalığa sahip olma anlamına gelir (38). Kullanım bilgisi pek çok alanı kapsamaktadır (78). İletişimsel amaca ek olarak kullanım bilgisi, karşılıklı konuşma kurallarını öğrenme, nezaket kurallarını öğrenme ve öykü gibi birbiriyle bağlantılı ve ayrıntılı bir konuşma üretimini sağlama olmak üzere üç bileşeni içerir (38).

Dilin kullanım gelişimi, çocukların kişiler arası etkileşimde uygun, etkili konuşma kurallarını nasıl kazandıklarıyla ilgilendir. Genel olarak kullanım gelişimi şu soruları hedefler:

- \*Belirli işlevlerin ilk olarak görülme yaşı nedir?
- \*Bu işlevler çocuk tarafından hangi süreçte kazanılır?
- \*Bu işlevlerin kazanım sırasına ve hızına hangi faktörler etki eder?
- \*Ne tür bireysel farklılıklar görülmektedir?



Çocuklar, bildirme, soru sorma, ricada bulunma, tebrik etme, reddetme ve benzeri iletişimsel işlevler için dili kullanmayı öğrenmelidirler. Dilin bu iletişimsel kullanımı, belirli bir biçimi olmayan söz eylemler olarak isimlendirilir. Kaysılı-Keçeli'nin aktardığına göre iletişim sırasında konuşmacının dinleyici tarafından anlaşılma isteği olduğundan Ninio ve Snow bu eylemleri iletişimsel eylemler olarak isimlendirmişlerdir. Kullanım gelişiminde sosyal etkileşim önemli yer tutar. Dil edinimi, çocuğun hayatındaki önemli kişilerle erken sosyal etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bu etkileşim karşılıklı olmalı ve sık meydana gelmelidir. Genellikle çocuklar dili konuşma bağlamında öğrenirler. Birçok çocuk için en önemli konuşma ortağı bir yetişkindir ve bu yetişkinde genellikle anne babadır (45).

### 2.2.2. Dilin İşlevleri

Ağaçsapan Kurtman 'a göre, Searle, her iletişim eyleminin üç ayrı kullanım amacının olduğunu öne sürmüştür.

- Düz söz; fiziksel olarak bir sözcenin üretilmesi eylemi
- Edimsöz; bir sözcenin üretilmesi sonucu ortaya çıkan eylem; uyarı, tehdit, söz verme, v.b.
- Etkisöz; düz söz ve edimsöz sonucu dinleyicide yaratılan etki; dinleyicinin bir emri, bir ricayı yerine getirmesi ya da yerine getirmeyi reddetmesi (6).

Tüfekçioğlu 'nun aktardığına göre Lyons'un terimleri ile anlatım yaptırım gösterim/anlatım (expressive-vacative-descriptive functions) ile açıklanması sonucu iletişimin üç işlevi olduğu düşünülmüştür. İşlevler bakımından analiz yapılmak istendiğinde ve olaya bu açıdan yaklaşıldığında, doğal olarak her sözcenin aynı anda çeşitli işlevler bakımından ayrı ayrı ele alınması şöyle olabilir:

1. Austin ve Searle'in terimleri ile konuşma eylemleri (speech acts) bakımından incelenebilir.
2. Halliday, Lyons ve Tough'un terimi ile kişilerarası (interpersonel) işlevler ile düşünsel (ideational) işlevler bakımından incelenebilir.
3. Halliday terimi ile üst dil işlevini (metalinguage), metine ilişkin olarak dilin bir söylem içinde "konuya bağlı kalma durumu", tutarlılığı ve akıcılığı, diğer bir ifade ile konuşma içinde dilin dil bakımından nasıl bir işlev gördüğü ile ilgili olarak incelemek söz konusu olabilir.
4. Stubbs'ın önerisine uygun olarak üstdil yerine üst-iletişim bakımından incelenebilir.
5. İşlevler teriminin bir başka kullanım alanı ise dilbilgisel işlevler ile ilgilidir (99).

## Söz Öncesi Dönemde İletişim İşlevlerinin Sınıflandırılması

Topbaş ve Maviş 'e göre Speakman ve Roth söz öncesi dönemdeki normal çocukların kullandıkları iletişim işlevlerini Tablo 2.1 'deki gibi tanımlamışlardır (97).

**Tablo 2.1. Spekman ve Roth'un Kullandığı İletişim Amaçları.**

Söz Öncesi Düzey	Örnek
Dikkat çekme	Çocuk bağırarak annesini aradığını belli eder.
İlgi arama (kendine, nesnelere, kişilere yönelik)	Çocuk istediği oyuncacı gösterir.
Selamlama	Çocuk karşılaştığı kişiyle göz kontağı kurarak gülümser
Vedalaşma	Çocuk elini sallayarak "bay bay" der
İstek bildirme (nesne, eylem, bilgi, hizmet)	Çocuk parmağı ile istediği nesneyi gösterir.
Reddetme	Çocuk eliyle uzatılan oyuncacı iter.
Hoşnutluk/hoşnutsuzluk belirtme	Çocuk başını sallayarak sevmediğini belirtir.
Yanıt verme	Çocuk sese "ih ih" diyerek tepki verir.

Tablo 2.1 Spekman ve Roth'un Kullandığı İletişim Amaçları. Topbaş ve Maviş'den alınmıştır.

Atkinson 'a göre, Carter, bir çocuğun söz öncesi seslendirmeleriyle ilgili olarak yaptığı uzunlamasına bir çalışmada, seslendirmelerin fonetik formlarının zamanla değiştiğini, jestlerin bir hedefe yönelik olduğunu ve anlamsal açıdan sabitlik gösterdiğini belirtmiştir (9). Halliday'in ilk-dil dönemindeki işlevlere ilişkin görüşü, temel olarak işlevlerin anlamsal açıdan kişiler arasında gerçekleştiği ve genel olarak sosyal etkileşimi başlatmak ve devam ettirmek ile ilgili olduğudur (36). Wells 'in aktardığına göre Dore' da bir yaşındaki çocukların tek kelimelik ifadeleriyle ilgili olarak benzer sonuçlara ulaşmıştır ve bu dönemi konuşma eylemlerinin (speech acts) farkına varma olarak tanımlamıştır. Bu söylem kurallarını; 'rica etmek', 'reddetmek', 'davet etmek', 'tebrik etmek' olarak sıralamıştır (104).

**Tablo 2.2. Dore'un Kullandığı İletişim İşlevleri**

Amaç	Örnek
Adlandırma	'Köpek', 'masa'
Yorumlama	'Büyük', 'burada'
<b>Nesne isteme</b> Var olan Varolmayan	'Bana ver' Jestlerle birlikte Annesini diğer odaya çekiştirirken 'top' der
Hizmet isteme	'Daha çok'
Bilgi isteme	'Ayakkabı ?'
Yanıtlama	'Ağaç', 'Evet'
İtiraz etme	'Hayır', 'Yok'
İlgi arama	'Anne!', 'Bak!'
Selamlaşma/Vedalaşma	'Merhaba', 'Güle güle'

Tablo 2.2 Dore' un Kullandığı İletişim İşlevleri-Wells 'den alınmıştır.

### 2.2.3. Dil Kazanımı ile İlgili Kuramlar

Erken dönemde dil kazanımı değişik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış ve bu alanlarda yapılan bu çalışmalar ışığında dil gelişimi ile ilgili bilgilerde 1950'lerden bu yana önemli değişiklikler olmuştur. Dil kazanımına ilişkin ortaya atılan başlıca kuramlar şunlardır:

**Davranışçı kuram:** Bu kuram dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur.

**Biyolojik kuram:** Bu kuramda, doğuştan getirilen yetenekler ve dil öğrenimine bebeğin bir şekilde programlanmış olduğu açıklanır. Beyin gelişiminin önemi vurgulanırken, dilin öğrenilmesinde kritik dönemler bulunduğu işaret edilir, genel bilişsel gelişim ve olgunlaşmanın dil kazanımındaki en önemli faktör olduğu üzerinde durulur.

**Sosyal etkileşim kuramında** ise dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği belirtilir. 1970'li yılların ortalarından önce çocuklardaki dil gelişimi ile ilgili yaklaşımlarda bir kutuplaşma "doğaya karşı bakım (nature vs nurture)" dikkati çekmektedir. 1970'li yılların başlarındaki bu kutuplaşma, etkileşime önem veren, bebek ve ona bakan kişi arasındaki sosyal ilişkiye odaklanılan gözleme dayalı çalışmalar ile yumuşamış ve bu tür çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır (66)

### 2.3. Bebeklerde ve Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi

Çocuklarda dil kullanımı başlamadan önce dil öncesi iletişim becerileri gelişmektedir. Dil öncesi gelişim, normal gelişim gösteren bebeklerde yaşamın ilk 18 ayını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar öncelikle iletişimin temel kurallarını öğrenmektedirler. Dil öncesi dönemde kişi, nesne ve olaylar arasındaki ilişkilerde anlamın önem kazanması ile kişi, nesne ve olayla ilgili iletişimde bebekler zamanla daha yanıtlayıcı hale gelirler. Dil öncesi dönemin önemli aşamalarından biri olarak kabul edilen amaçlı iletişim, dil gelişiminin önemli bir yordayıcısıdır. Wetherby ve Rodriquez amaca yönelik iletişim davranışlarının iletişim gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Çocukların iletişim ortağına amaçlı bir şekilde mesajını iletmesine ilişkin yeterliliğin artması ve iletişim kurması için daha karmaşık ve sohbetsel anlamlar kullanmayı öğrenmesi aşamalı bir gelişim göstermektedir. Bu süreç boyunca, annenin bebeğin hareketlerini yorumladığı ve anlam yüklediği rutinlere dayalı sosyal etkinlikler annenin bebeğin dikkat odağına dikkatini yöneltmesine ilişkin yeterliliğin önemli anahtarlarıdır (91). Bebek ve birincil bakıcı arasındaki karşılıklı yüz-yüze etkileşime dayalı işaretler, doğumdan sonra ilk aylardaki iletişimin özelliğidir. Bu nedenle, dil öncesi döneme ilişkin bu aşama, ikili bir aşama olarak adlandırılmaktadır (68).

Altıncı aydan itibaren bebekler dikkatlerini nesnelere yöneltmeye başlarlar ve 6-18 aylar arasında etkileşimler doğal olarak artan bir şekilde üçlü (triadic) etkileşim şeklini almaktadır. İkili etkileşimden üçlü etkileşime geçişteki değişiklik nesne, nesne farkındalığı, kişi ile iletişim ve kişi farkındalığına ilişkin ilginin artmasının bütünleşmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (96). Dil öncesi iletişimin temel aşamalarından biri olan bu aşamada sosyal iletişim ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada bebekler, dikkat ve davranışlarını başkalarına yöneltme sürecine girerler (20).

Çocuk yaklaşık dokuz ay civarında bir iletişimsel işlevi yerine getirmek için çeşitli formları kullanmaya başlar. Araştırmalar, iletişimsel işlevlerin sözel dilden çok daha önce geliştiğini göstermektedir. İlk yirmi dört ayda iletişimsel işlevler çeşitli şekillerde ifade edilir. Bebek iletişimsel işlevleri, başlangıçta bakış, jest, mimikler ve sesleri birleştirerek ifade eder. Çocuğun, iletişim işlevlerini anlaması için birincil bakıcının, bağlamsal ipuçları önemli rol oynar. Giderek bu erken iletişimsel işlevler dil formlarıyla başarılır. İletişim işlevlerinin kodları artar ve çocuk sosyal ortamdan ve bu ortamlardaki etkileşimlerden daha fazla haberdar olur. Okulöncesi yıllarda çocuklar, hâlihazırdaki bağlamdan uzaklaşmış nesnelere ve olayları betimlemeyi öğrenirler. O anda ortamda olmayan nesnelere, geçmiş ve gelecekte

söz ederler. Dili isteklerini gereksinimlerini ifade etmede, soru sormada ve yanıtlamada etkili bir şekilde kullanırlar (45).

Durukan ve Türkbay'ın aktarımına göre; Bates, istemli iletişimin dokuz ay civarında başladığını belirtmiş ve bu bağlamda üç temel özelliğini tanımlamıştır: Birincisi, özellikle iletişim sırasında bakışı bir nesne ile iletişim halinde olunan kişi arasında değiştirme olan ortak dikkatin belirmesi; ikincisi, çocuğun mimikleri ve/ ya da anlamsız sesleri ile iletişimdeki amaç sağlanana kadar devam ettirmesi ve sonuncusu ise çocuğun istemli iletişim çabaları boyunca çıkardığı seslerin gittikçe günlük konuşma örüntülerine ve/ ya da alışık olunan seslere daha çok benzemesidir (29).

Bebek ilk ağlaması ile birlikte iletişim kurmaya da başlar. Altı aydan önce ve dokuz aydan sonraki davranışı arasında temel bir fark vardır. Küçük bir bebek için seslendirme (vokalizasyon) amaçlı değildir; açlık, rahatsızlık ve sevinç yansıtan refleksif bir harekettir. Anne babaların bu hareket ve sesleri anlama ve tepki vermesi sosyal etkileşimin başlangıcı sayılan bu iletişimi değiştirir. Örneğin; bebek gülümsediğinde anne baba da ona gülümser, bebekle konuşur ve oynar, böylece gülümsemenin tekrarı sağlanır.

Bebeğin bir yetişkinle birlikte ortak bir nesne üzerinde dikkatini yoğunlaştırması iletişim ve dil öğrenimi için gerekli bir ön koşuldur. 3-4 aylık oluncaya kadar bebeğin dikkati kendi vücudu ve hareketleri ile sınırlıdır. Anne babaların dikkatleri de bebeğin ağız hareketlerini ve yüz ifadelerini taklit etmeleriyle bebek üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bebeğin ilgilendiği nesne üzerinde ortak dikkat sağlandığında, yetişkin sesini yüksek tonda, abartılı ses perdesi, yüz ifadesi ve göz kontağını kullanarak, yüzünü bebeğe yaklaştırıp gülerek bebeğin ilgisini çeker. Dört ay sonra bebek göz hizasındaki başka bir kişiyi izleyebilir ve tanıyabilir. Bu durum anne ve babaların bebeğin dikkatini çevresindeki nesnelere ve olaylara yöneltebileceğini göstermektedir.

Bebek ve yetişkinin birlikte katıldığı diğer etkinlikler karşılıklı hareketlerdir. Bunlar tüm oyunlarda yer alan karşılıklı bakış, devamlı göz kontağı, baş hareketleri, yüzün farklı şekillere sokulması, gülümseme ve seslendirmeleri içermektedir. Etkinliği bebek veya anne baba başlatabilir. 3. aydaki seslendirmeler, özellikle yetişkin konuşarak, gıgıldayarak ve diğer sesleri çıkartarak bebeğe cevap verdiğinde artmaktadır. Karşılıklı geri iletim, etkileşimi devam ettirmek için önemlidir ve eğer bebek anne-babasına veya anne-babası bebeğe katılmıyorsa iletişim örneklerinin sıklığı ve yoğunluğu azalmaya başlar.

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren seslendirmeleri birçok fonksiyonu yerine getirmek için kullanmaktadırlar. Halliday bu konuyla ilgili aşağıdaki fonksiyonları tanımlamıştır:

- a) Sosyal değişimleri sürdürmek için etkileşimsel fonksiyon (3-4 ay)
- b) Duyguları ve durumları ifade etmek için kişisel fonksiyon (9. Aydan itibaren)
- c) Gereksinimleri ve istekleri karşılamak için ritmik fonksiyon (10. Aydan itibaren)
- d) Belirli kişilerin hareketlerini kontrol etmek için düzenleyici fonksiyon (10. Aydan itibaren)
- e) Bilgi almak için araştırmacı fonksiyon(15 ay)
- f) Bilgi vermek için bilgilendirici fonksiyon(18 ay)
- g) Oynamak ve yaratmak için yaratıcı fonksiyon(18 ay)
- h) Sosyal iletişimi sürdürmek için diyalog fonksiyonu(2 yaş) (28)

Bebekler anlaşılabilir sözcüklerle konuşmadan uzun süre önce birçok seslendirme meydana getirmektedirler. Bu ilk seslendirmelerin işlevleri, ses çıkarmayı pratik yapmak, iletişim kurmak ve dikkat çekmektir. Çocuğun dil gelişimi incelendiğinde, dili anlama ve konuşmada belli aşamalar geçirdiği görülür. Yenidoğan döneminde (0-6 hafta) bebek refleksif sesler çıkartır. Bunlar, farklılaşmamış sesler olarak adlandırılmakta, amaçsız, anlamsız ve rastlantısal olarak çıkarılmaktadır. Bir süre sonra bu sesler farklılaşarak, uyarıcıyla ilişkili olarak, genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamaları şeklinde değişikliğe uğrarlar. Gıgıldama dönemi olarak belirlenen 6 hafta ile 3 ay arasında bebek ses oyunları ile ses üretiminden zevk aldığını belli eder. a-u-o gibi ünlülerin uzatılması ile s-k-g gibi yumuşak damak ve gırtlak seslerinin çıkarılması bu dönemin en belirgin özelliği sayılmaktadır. Bebek artık annesinin sesine de gülümsemektedir (28). Menn ve Stoe-Gannon' a göre bebekler yaklaşık 2-4 aylıkken ilk kez cıvıdamaktadırlar (78). Mırıldanma (Babbling dönemi) 3-6 aylar arası olup, bebek b-m-p gibi dudak seslerini çıkarmaya başlar. Bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolünün arttığı ve kendi çıkardığı sesleri taklit ettiği görülür. 6-9 aylar arasındaki mırıldanmanın tekrarı (Lalling) döneminde, bebeğin çıkardığı sesler hece tekrarına doğru değişmektedir ve ba-ba, ma-ma gibi ünlü-ünsüz türü birleşimler en sık rastlanan yapılardır. Bebek ses oyunlarında ritm kullanmaktadır. Ses- sözcükler döneminde (9-12 ay) tekrarlama ve çeşitlenmiş mırıldanma görülür. Bu dönemde çıkarılan sesler ana dile ait seslerdir. 'Jargon' denilen, anlaşılmayan fakat entonasyonu nedeniyle düz cümle ya da soruya benzeyen yapılar ve çocuk için sözcük veya cümle yerini tutan yapılar, bu dönemin en belirgin özelliğidir (29).

### İlk Sözcükler ve Tek Sözcüklü Cümlecikler Dönemi:12-18 ay

Çocuklar ilk sözcüklerini konuşmadan önce onları anlamaktadırlar. 5 aylık bebekler, biri söylediğinde kendi isimlerini tanımaktadırlar. Ortalama olarak, yaklaşık 13 aylık bir bebek 50 civarında sözcüğü anlamaktadır ancak bu sözcükleri yaklaşık 18 aylık oluncaya kadar söyleyememektedir. Bundan dolayı, bebeklikte alıcı kelime dağarcığı, konuşma dağarcığını fazlasıyla geçmektedir (79). Bu dönemin en belirgin özelliği çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Mırıldanma ile gerçek konuşma arasında bir suskunluk dönemi geçtikten sonra sözcük, sesle oynamanın rastlantısal bir sonucu olarak ortaya çıkar ve tekrarlamalar yoluyla uygun bir şekli alarak kuvvetlendirilir. Sözcük bilgisinde gelişme olur. Çocuk 1-30 sözcük söyler. Bu sözcükler, çocuğun belli bir durum ya da nesneyi anlatmak için kullandığı, yetişkin sözcüklerine benzeyen yapılardır. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri, içinde buldukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Karmaşık iletişim durumunda; durum içinde bulunan nesnelere, bakışın yönü, ses iniş çıkışı, anlama ilişkin ipuçları verebilmektedir. Tek sözcüklü ifadelerin sayısı ve niteliğinden başka, durum içindeki yeri önemlidir. Eğer çocuk, babasının resmini göstererek ‘baba’ diyorsa, bu adlandırmadır. Fakat babasının terliklerini bulduğunda ‘baba’ diyorsa, terliklerin ona ait olduğunu bildiriyecektir. Yapılan araştırmalar, bu tür ilişkilerin ifade edici dilden önce kazanıldığını göstermektedir. Özne, nesne, davranış amacı, yer gibi kavramların ayırdedilmesi dilin kazanılmasında ve kullanılmasında önemlidir. Çocuk bu tek sözcüklerle, bildiği dünyadan söz eder. Oyuncaklar, insanlar, hayvanlar, yiyecekler, ev eşyaları ve bildiği işler sözcüklerinin en çok bulunduğu konulardır. Sözcükler, hareketler yoluyla öğrenilir. Bu dönemde çocuğun anladığı sözcük sayısı, ürettiği sözcük sayısından daha fazladır. Soruları henüz anlayamaz. Sorulara bazen hiç yanıt vermez, bazen de soruyu taklit ya da tekrar eder. Komutların büyük bir kısmını anlar. Dilbilgisi yapısına göre sözcük çeşitleri incelenirse adların en yaygın sözcükler olduğu, birkaç tane de fiil ve sıfatın kullanıldığı göze çarpar.

Çocukların ilk sözcükleri ya yetişkin sözcüğüne ses olarak yaklaştığı benzetmeler yapma ya da özel bir nesne veya duruma tutarlı bir sözcük kullanma şeklinde gerçekleşmektedir. Menyuk, normal gelişim gösteren çocukların 12. ayda 10, 14. ayda 50 ve 17. ayda 100 sözcüğü anladıklarını, 15. ayda 10 ve 19. ayda 50 sözcük ürettiklerini belirlemiştir (74). 16-18. aylarda çocukların sözcükleri birden artar. Bu dönemde çocukların ürettikleri sözcüklerin daha çok genel isim (köpek, süt, mama gibi...), anladıkları sözcüklerin ise aksiyon isimleri (dans, şov, el çırpma, alkışlama, gibi...) olduğu düşünülmektedir (64).

Dore, Greenfield ve Smith ve Ingram tek sözcük döneminde iletişimin sadece tek sözcüklere dayanmadığını aynı zamanda jestlere, hareketlere ve entonasyonlara da konuşma

ile ilgili anlamlar yüklendiğini belirtmiştir (32). Butterwoth ve Morissette' a göre çocuklar sözcüklerin manasını çok daha önce anlayabilseler de ilk gerçek sözcükleri genel olarak birinci doğum günlerinden önce ortaya çıkmaz. Buna karşın, amaçlı işaret etme birinci yılın sonuna doğru ortaya çıkar. İşaret etme ile konuşmanın ortaya çıkışının geç çocuklukta konuşma üretimi ve konuşulanları anlamayla ilişkili olabileceği bulunmuştur. Evrensel olarak bebeklerin kullandığı ilk sözcükler hemen çevrelerindeki ortamın açık özelliklerini yansıtır. İsimler daha kolay öğrenilse ve eylemlerden daha sık kullanılsalar da ilk sözcüklere eylemler ve nesnelere hakimdir (38). Bebeklerin sözlü kelime dağarcıkları ilk sözcüklerini söylediklerinde hızla artmaktadır (78).

### **Tek Sözcüklerin Birbirini İzlemesiyle Oluşan İki Sözcüklü Birleşimler Dönemi:12-18 Ay**

Çocuğun yeni sözcük kazanma dönemidir. Yeni sözcükler kazanılırken yeni deneyimler algılanır ve yetişkinler tarafından sözcük öğretilir. Çocuk bu dönemde tekrarlamalar yapar ve bunlar özellikle monolog türü konuşmada kullanılır. Jargon kullanımı devam eder. Bu dönemde jargon çocuk için amaçlıdır ve akıcılık sağlar. Çocuğun konuşmasında ilkel dilbilgisi sistemi başlamıştır. Entonasyonda akıcılık vardır. Zorlamasız ve kolay çıkarılan tüm hece ve sözcükler sık sık tekrarlanır. Çocuğun anlamlı olarak kullandığı 20-100 sözcüğü vardır. Bu sözcüklerin çoğunu geneller. Sözcüklerin dörtte biri başkaları tarafından anlaşılır. Hareketlerle anlatımdan daha çok sözcüklerle anlatım başlar. Bu dönem dilbilgisi yapısının başlangıç dönemidir. İki sözcüklü cümleler yapılıdır, fakat bunlar genellikle birbirini izleyen tek sözcüklerin birleşimi şeklindedir. Ancak bu dönemde çocuklar hala birçok tek sözcüklü cümleler ürettikleri gibi bazı çocukların da üç sözcüklü birkaç cümleleri vardır.

Bloom, iki sözcüklü cümleciklerinden önce, çocuğun birbirini izleyen iki tek sözcüklü cümlecik ürettiği bir dönem olduğunu bildirmiştir. Bloom'a göre her bir sözcük, sonunda alçalan bir ses tonu ve eşit vurguyla kullanılır ve ikisi arasında değişken ama belli bir durum vardır. Bu entonasyon sınırlarından başka dilbilimciler de söz etmişlerdir. Bloom ve diğer araştırmacılar, bu ses tonu düşmelerini, birbirini izleyen tek sözcüklü cümleciklerle ilk iki sözcüklü cümleciklerde gözlemişlerdir. Ayrıca iki sözcüklü birleşimlerin aksine tek sözcüklü cümleciklerin sözcük sırası değişkendir. Başlangıçta birbirini izleyen tek sözcüklü cümleciklerdeki her bir sözcükten sonra düşen ses tonu sözkonusudur. Onsekiz aylığa doğru, ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni özellikleri, yetişkininkine yaklaşır. Bu noktada çocuk çok sözcüklü cümlecikler yapmaya başlamıştır. Dilbilgisi yapısına bakıldığında çocuk, çoğunlukla isimler olmak üzere birkaç fiil, sıfat ve bazı zamirleri kullanır (28).



Genelde çoğu isimlerden oluşan 50 kelimelik bir sözcük dağarcığına sahip oldukları 18 aylık bebeklerin dil içerikleri önemli ölçüde değişmeye başlar. Gelişimin bu noktasında çocuklar daha az göze çarpan ve daha önemsiz olan pek çok farklı nesneyi isimlendirmeye başlarlar. Bazıları bu geçişe isimlendirme atılımı demektedir ve bu durum çocukların gördükleri her şeyi isimlendirmelerindeki ani ve keskin artışa karşılık gelmektedir. Bu dönüm noktası, ardışık tek kelimeli ve çift kelimeli sözcelerde sözcükleri birleştirmede eşik gibi de görünmektedir. Son olarak bu aşamayla hemen hemen aynı zamanda hem eylemlerin hem de sıfatların kullanımında keskin bir artış gözlenir (38). Ortalama 18 aylık bir bebek 50 civarında sözcük konuşabilmektedir ancak 2 yaşında yaklaşık 200 sözcük konuşabilmektedir. Aşağı yukarı 18 aylıkken başlayan kelime dağarcığındaki bu hızlı artış sözcük patlaması olarak adlandırılmaktadır. Bebeğin ilk sözcüğünü söyleme zamanı gibi sözcük patlamasının da zamanı değişebilmektedir (78).

### **2-3 Yaş Dönemi**

Bu dönem çocuğun dilbilgisi yeteneğinde ve sözcük hazinesinde en hızlı gelişimin olduğu dönemdir.

Çocuk yetişkin konuşma seslerinin üçte ikisini öğrenir. Çıkarılan ünlülerin % 90'ı doğrudur. Ünsüzlerin birçoğunu da kendine özgü biçimde söyler. Bazı sözcüklere kendiliğinden sesler ekler. Bu dönemin başlangıcında çocuğun iki sözcüklü birleşimleri çoktur. Fakat bu birleşimlerde henüz yardımcı fiiller, tanımlıklar, belirleyiciler, zamirler, edatlar ve çekim ekleri bulunmaz. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu durum ve vurgulama şekli bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Bloom, sözcüklerin sınıflandırılması ve sırasının yanında, sözcüklerin cümle içindeki işlevlerini incelemiştir. Çocuğun söylediklerini durum içinde değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Örnek olarak çocuk 'Anne çorap' dediğinde, bu cümlenin bir anlamı 'Annenin çorabı' anlamı taşıırken, diğeri 'Anne çorabını giydi' anlamını taşımaktadır. Bununla birlikte çocuk soru sormak, istek ve emirlerini bildirmek için ses tonunu değiştirmektedir. İşaret sıfatları, işaret zamirleri, zarflar (sırasıyla yer, zaman ve durum sıfatlarını öğrenir) olumsuz yapılar, soru yapısı, çekim eklerini basit düzeyde kullanmaya başlar (28).

Çocukların ürettikleri tüm sözcüklerin yaklaşık yarısı iki sözcüklü ifadelerden oluştuğu zaman, kullandıkları iki sözcüklü ifadeleri birleştirerek veya genişleterek 3-4 sözcüklü tümceler oluşturabilirler (31). Üç sözcüklü sözceler özne+nesne+eylem ve özne+tümleç+eylem şeklinde yapılardan oluşmaktadır. Çocuklar üç sözcüklü sözceleri bir cümle ögesinin iki kez kullanarak ve genişletmeler yaparak elde etmektedir. Çocuklar dört sözcüklü sözceleri de yine üç sözcüklü sözcelere benzer yöntemler ile 2 yaş civarında

oluşturmaktadırlar. Çocuklar 2, 3 ve 4 sözcüklü sözcükler ile konuşmaya başladıklarında, sözcüklerinin içeriği de daha karmaşık bir hale gelmeye başlar. Çocukların oluşturduğu yapılar artık yetişkinlerin kullandığı cümle yapılarını yansıtmaktadır (73).

2 yaşında çocuklar yaklaşık 300 kelimelik bir sözcük dağarcığına sahip olurlar. Telegrafik (sözcüklerin birleştirildiği) benzeri cümlelerde eşleştirdikleri sözcükler içerisinde çocuklar sadece temel sözcükleri kullanırlar (örn., ‘bebek kalk’ ‘bebek ayağa kalkıyor’ anlamına gelmektedir. Yeni semantik ilişkilerin hızlı gelişimi çocukların ikinci yıllarında ortaya çıkar. Örneğin Braine, bir çocuğun iki sözcüklü sözcükleri ilk kullanımını belgelemiştir. Birbirini izleyen aylarda çocuk 24, 54, 89, 250, 1.400 ve 2.500 yeni sözcük kullanmıştır (38).

### **3-4 Yaş Dönemi**

Pek çok çocuk bu dönemde anadilinin temel yapılarını öğrenir ve kendisini iyi bir biçimde ifade edebilir. Yetişkininkine benzer sözdizimi yapısını kazanır. Dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini anlatır. Ünlülerin % 90’ını, ünsüzlerin % 60’ını doğru söyler. Entonasyon düzenlidir ve hızında artış vardır. Normal ses yüksekliği ve tonu vardır. Soluklama düzenlidir. Hayali oyunda dil kullanır. Kelime hazinesi 900 kadardır. Cümlelerin % 48’i dilbilgisi yapısına uygundur. Sözdiziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Bu genişlemiş yapılar, dinleyene daha doğru ve eksiksiz bilgi iletir. Zamanla sözcük ve cümle yapısındaki karmaşıklık gittikçe artar. Çekim kuralları görülmeye başlar. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür.

3-4 yaş gibi çocuklar konuşmanın sosyal yönünü daha iyi anlamakta ve ifadelerini karşısındaki kişiye göre ayarlayabilmektedir. Ancak yine de bu dönemde çocuğun kendini daha iyi ifade edebilmesine yardım edebilmek için soru sorarak yönlendirmek gerekebilir (101).

### **4-5 Yaş Dönemi**

Bu dönemde dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelir. Kız çocukları dili erkeklerden daha becerili bir şekilde kullanırlar. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Ünsüzlerin % 90’ı doğru olarak üretilir. Çocuk anne babasının entonasyon düzenini taklit eder. Sözcük sayısında artış ve egosantrik konuşma devam eder. Önceki döneme göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlar. Çoğul kullanımını doğru yapar. Birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden oluştuğunun farkında değildir (28).

Bir çocuğun sözcük dağarcığı gelişimi, deneyimlerden önemli derecede-ancak tam olarak bilinmeyen ölçüde- etkilense de sözcük kazanımının normal hızı ortaya konabilmiştir. Bir çocuk genel olarak 2 yaşındayken 300, 3 yaşındayken 1.000, 4 yaşındayken 1.500, 5 yaşındayken 2.000’den fazla ve 6 yaşındayken 3.000’e yakın sözcük kullanır. Buna karşın, bir

çocuğun alıcı sözcük dağarcığı 6 yaşına geldiğinde yaklaşık 20.000 ile 24.000 sözcük arasında değişmektedir (38).

#### 2.4. Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar

İlk olarak Kanner (1943) tarafından tıp yazınına kazandırılan otizm; kısıtlanmış, yinelenen davranış örüntüleri, toplumsallaşmada, sözlü ve sözel olmayan iletişimde bozukluk gibi çekirdek belirtileri olan süregelen bir bozukluktur (14). DSM 5 tanı kriterine göre Otizm açılımı kapsamında bozukluk şu şekilde tanımlanmıştır. O sırada ya da öyküden alınan bilgilere (ayrıntılılamaktan çok örnekleyen) göre, aşağıdakilerle kendini gösteren, değişik biçimleriyle toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde süregiden eksiklikler:

1. Sözelimi, olağandışı toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşamadan, ilgilerini, duygularını ya da duygulanımını paylaşamamaya, toplumsal etkileşimi başlatamamaya ya da toplumsal etkileşime girememeye dek değişen aralıkta, toplumsal-duygusal karşılıklık eksikliği.

2. Sözelimi, sözel ve sözel olmayan tümleşik iletişim yetersizliğinden, göz iletişimi ve beden dilinde olağandışılıklara ya da el-kol devinimlerini anlama ve kullanma eksikliklerine, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin hiç olmamasına dek değişen aralıkta, toplumsal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında eksiklikler.

3. Sözelimi, değişik toplumsal ortamlara göre davranışlarını ayarlama güçlüklerinden, imgesel oyunu paylaşma ya da arkadaş edinme güçlüklerine, yaşıtlarına ilgi göstermemeye dek değişen aralıkta, ilişkiler kurma, ilişkilerini sürdürme ve ilişkileri anlama eksiklikleri.

Ağırlık düzeyi, toplumsal iletişim bozukluklarına ve kısıtlı, yineleyici davranış örüntülerine göre değişir.

O sırada ya da öyküden alınan bilgilere (ayrıntılılamaktan çok örnekleyen) göre, aşağıdakilerden en az ikisi ile kendini gösteren, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler:

1. Basmakalıp ya da yineleyici devinsel (motor) eylemler, nesne kullanımları ya da konuşma (örn. Yalın devinsel basmakalıp davranış örnekleri, oyuncakları ya da oynar nesnelere sıraya dizme, yankılama (ekolali), kendine özgü deyişler)

2. Aynılık konusunda direnme, sıradanlık dışına esneklik göstermeme ya da törensel sözel ya da sözel olmayan davranışlar (örn. küçük değişiklikler karşısında aşırı sıkıntı duyma, geçişlerde güçlükler yaşama, katı düşünce örüntüleri, törensel selamlama davranışları, her gün aynı yoldan gitmek ve aynı yemeği yemek isteme)

3. Yoğunluğu ve odağı olağandışı olan, ileri derecede kısıtlı, değişkenlik göstermeyen ilgi alanları(örn. alışılmadık nesnelere aşırı bağlanma ya da bunlarla uğraşp durma, ileri derecede sınırlı ya da saplantılı ilgi alanları).

4. Duyusal girdilere karşı çok yüksek ya da düşük düzeyde tepki gösterme ya da çevrenin duyusal yanlarına olağandışı bir ilgi gösterme(örn. ağrı/ısıya karşı aldırıışsızlık, özgül birtakım seslere ya da dokulara karşı ters tepki gösterme, nesnelere aşırı koklama ya da nesnelere aşırı dokunma, ışıklardan ya da devinimlerden görsel büyülenme)

Belirtiler erken gelişim evresinde başlamış olmalıdır(toplumsal gerekler sınırlı yeterliğin üzerine çıkana dek tam olarak kendini göstermeyebilir ya da daha sonraki yıllarda, öğrenilen yöntemlerle maskelenebilir).

Belirtiler toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında klinik açıdan belirgin bir bozulmaya neden olur.

Bu bozukluklar, anlıksal yetiyitimi(anlıksal gelişimsel bozukluk) ya da genel gelişimsel gecikme ile daha iyi açıklanamaz. Anlıksal yetiyitimi ve otizm açılımı kapsamında bozukluk ve anlıksal yetiyitimi eştanısı koymak için, toplumsal iletişim, genel gelişim düzeyine göre beklenenin altında olmalıdır (49).

#### **2.4.1. Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi**

Dil gelişimindeki yetersizlik otizmin ilk belirtisidir. Bebeklerin ilk yılında görülen gülümseme, el sallama gibi bazı hareketler sözel iletişimin başlangıcıdır. Norm içi olarak kabul ettiğimiz bebeklerin seslere güldükleri, hareket eden nesnelere takip ettikleri görülürken otistik çocukların sadece gıdıklandıkları, havaya atıldıkları zaman güldükleri görülmüştür (67). Otistik bebekler isteklerini ağlayarak, çığlık atarak belirtmektedir. İlerleyen zamanlarda ise iletişim kurmak için yetişkinin elini tutarak çekerek isteklerini belirtirler. Fakat bunu yaparken bile yetişkinin yüzüne bakmazlar (87).

Çevredeki insanlarla iletişim kurmada yetersizlik, otizmin en belirgin özelliği olarak belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların büyük çoğunluğu herhangi bir güçlük yaşamadan konuşma dilini öğrenebilmekte, faal bir biçimde konuşmaya başlayabilmekte ve çevresindeki bireylerle iletişim kurabilmektedirler. Otizimli çocukların iletişim kurma becerilerindeki yetersizlik ve sınırlılık ise, bu çocukların konuşma ve dil becerisini kazanmadaki güçlüklerine bağlanarak açıklanmaktadır (13).

Dil ve iletişimdeki yapı taşları otizmi anlamının gelişiminde hemen hemen her noktada önemli roller oynarlar. Birçok otizimli çocuk annesi ilk olarak konuşmanın gelişimde gecikmeler ve geriliklerden dolayı çocuklarının gelişiminde bir şeylerin doğru gitmediğini fark ederler. Okul yaşına kadar fonksiyonel dil kullanımı otizmde daha iyi uzun dönemli

sonuçlarla ilgili olduğunu gösterir. Dildeki gecikme geçmişi yüksek işlevli yetişkinlerde otizmi diğer psikiyatrik hastalıklardan ayırmada temel kritik(crucial) olabilir (34). Otizm tanısı genellikle 2-3 yaşına kadar konamadığı için erken yaştaki iletişim becerileri çoğu zaman önemli bir ipucu olmaktadır. Otistik kişilerin yarısından fazlası hiç konuşmamaktadırlar. Konuşanların dil gelişimlerinin ise genellikle yavaş olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, otistik çocuk anneleri erken dönemlerde çocuklarının kucağa alınmak isteği göstermediklerini, nesnelere işaret etmediklerini, annelerinin sesine olumlu tepkiler vermediklerini ifade etmektedirler (30). Otizmlı çocuklarda işaret etme, gösterme, göz takibi gibi ortak dikkat davranışlarının yokluğu erken tanılama ve tedavi için anahtar bir göstergedir. Bununla birlikte otizmlı çocuklar literatürde genişçe yer verilen başkasının baş ve göz hareketlerini takip etme becerilerinde yetersizlik gösterirler (53). Otizmlı çocuklar kırmızı işarete (red flags) normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklardan belirgin farklılıklar göstermektedirler;

**1.**Uygun göz kontağı eksikliği

**2.**Göz kontağında sıcak, neşeli ifadelerin eksikliği

**3.**İlgi veya hoşnutluk eksikliği

**4.**İsme tepki vermeme

**5.**El-göz koordinasyonu, beden ve ses koordinasyonu eksikliği

**6.**İşaret etmeme

**7.**Sıradışı ritm, tonlama (prosody)

**8.**Beden ile tekrarlayıcı hareketler

**9.**Nesneler ile tekrarlayıcı hareketler (107)

Bodur ve Soysal'ın aktarımına göre, otizm erken tanı göstergeleri;

- Göz temasında atipiklik, gözle izlemede eksiklik,
- İsme uygun yönelmenin olmaması,
- Taklit etmede eksiklik,
- Sosyal gülümsemenin olmaması,
- Etkiye yetersiz tepki,

- Sosyal ilgi azlığı ve garip davranışlar sergileme (sürekli elini bir yere vurma, arabanın tekerleğini çevirme gibi),
- Uzun süreli görsel dikkat eksikliği,
- 6. aylarda daha belirginleşen normal çocuklardan farklı postur ve tonus,
- Ortamdaki bir nesneye sabitlenme ve olumlu etkileşime girememe,
- 12. aydan itibaren anlamsız sesler çıkarma,
- El-kol-baş hareketlerinin olmaması (örneğin: işaret etme, bay bay yapma)
- 16. ayda tek sözcüklerin olmaması,
- 24. ayda kendiliğinden iki sözcüklü tümcelerin olmaması,
- Anne-babanın oyun ve etkileşim çabalarına tepki vermeme,
- Stereotipik hareketler,
- Yüz ifadesinin olmaması (sanki duygusuzmuş izlenimi uyandırma),
- Uyarılara karşı tuhaf tepki (hafif gürültüye abartılı tepki),
- Annesine gerek duymuyormuş izlenimi, bakım verenler tarafından anlaşılmaz ve rahatlatılamaz huzursuzluk, yiyecekleri katı yeme sorunları (15)

Otistik çocuklarda ortak ilginin yetersizliği, en erken görülen belirtilerden biridir. Ortak ilgideki yetersizlik, otistik çocukların % 80 ila % 90'ını, diğer gelişimsel geriliği olan çocuklardan ayırır. Ortak ilginin olmaması, daha sonra gelişen sembolik oyun, dil, zihin teorisi ve empati gibi karmaşık sosyal duygulardaki yetersizliklere neden olabilmektedir. Ortak ilgiye cevap verme alıcı dil becerisinin, ortak ilgiyi başlatma ise, ifade edici dil becerisinin tahmin edilmesini sağlar. Ortak ilgi ve dil arasındaki bir ilişki de sözcük dağarcığının, ortak ilgi kurulduğunda öğreniliyor olmasıdır (42). Otistik çocuklar, yetişkinleri cevaplama, diğer gelişimsel gerilikler gösteren gruplara göre belirgin bir yetersizlik göstermeseler de, nesnelere işaret etme/gösterme davranışında belirgin yetersizlikler sergilemektedirler (67). Tager-Flusberg'in aktardığına göre; Ornitz ve ark. otistik bebeklerin, dil öncesi sosyal-iletişimsel gelişimlerini diğer engel gruplarıyla karşılaştırdıklarında, göze çarpan bir farklılık ortaya koyduklarını rapor etmişlerdir. Bu otistik bebekler, insanlara çok az ilgi göstermeleri veya hiç ilgi göstermemeleriyle tanımlanırlar. Bazı anne babalar bebekleriyle etkileşimde bulunmanın veya göz kontağını devam ettirmenin zor olduğunu rapor etmişlerdir (88).

Sözel olmayan iletişim becerileri ve nesnelere oynama becerileri incelendiğinde otistik çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan her iki beceride de ayrılırlar. Ayrıca nesnelere oyun oynama becerisindeki yetersizlikler, sözel olmayan iletişim becerilerindeki

yetersizlikler kadar belirgin değildir. Bu sonuç, sözel olmayan davranışların gelişimindeki problemin, otizm tanısı almış bir çocuğun önemli bir özelliği olduğunu göstermektedir (67).

Ortak dikkat erken dönem sosyal, bilişsel gelişim ve dil gelişimi için önemli bir yere sahiptir (69). Ortak dikkat ve dil ilişkisinin incelendiği araştırmalarda, erken dönem ortak dikkat ile çocukların kelime dağarcığı gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortak dikkat başlatmanın ifade edici dili, ortak dikkati yanıtlamanın ise alıcı dili yordadığı bulunmuştur. Ortak dikkat anlamlı dil kullanımı başlamadan önce ortaya çıkmakta ve bebeğin kendi ilgilerini paylaşmak için iletişimsel eylemlere girmesini sağlamaktadır (75). Çocuklarda jestler gibi ortak dikkat gelişiminde bozukluklar otistik spektrum bozukluğunun erken dönem tanılayıcı özelliklerinden biridir (91).

Curcio, otistik çocukların istekte bulunmak için birçok jest kullandığı, ancak hiçbirinin ilgilerini paylaşmak için ortak dikkat ya da jestlerini kullanmadıklarını göstermiştir. Mundy ve arkadaşlarının yapılan araştırmada otizm tanısı konmuş çocukların diğer çocuklara göre sıra beklemeye daha kısa süre ilgilendikleri, sosyal etkileşimde başkaları tarafından başlatılan iletişime daha az yanıt verdikleri görülmüştür. Önceki çalışmalara paralel olarak otistik çocuklardaki en belirgin güçlük işaret etmek ve yapabilmek için ortak dikkatin kullanılmasıdır.

Otizmdeki ortak dikkat güçlüklerinin diğer çocukluk çağı bozuklukları ile benzerliği olmaması, ortak dikkat güçlüklerine otistik çocukların hemen çoğunda rastlanması ve en erken ortaya çıkan sosyal davranışlardan birisi olması nedeniyle, ortak dikkatin otizmdeki temel eksikliği açıklamada olası bir bakış açısı olduğu vurgulanmaktadır (29).

Taklit becerisi, çocukların sosyal ve bilişsel becerileri için çok önemli bir beceridir ve özellikle sembolik düşünmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Otistik çocuklarda, hem sözel hem de sözel olmayan davranışları taklit etmede yetersizlikler görülmekte; diğerlerinin jest ve mimiklerini yaşlılarına göre daha az taklit etmektedirler (7). Mcduffie ve ark. motor taklitlerin kelime üretimini yordadığını bulmuşlardır (65). Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg ise çalışmalarında taklit becerileri, jestler ve sözel olmayan bilişsel yeterliliğin ifade edici dil gelişimi için önemli bir yordayıcı olduğunu göstermişlerdir (61). Otizimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha sınırlı kendiliğinden taklit davranışı gösterdikleri bilinmektedir (58). M Schopler, M Van Bourgondien, M Bristol (Ed), New York. Plenum Press.. Yapılan araştırmalarda da otistik bozukluğu olan çocukların taklit becerilerinde, normal gelişim gösteren çocuklara göre (21, 27, 76, 85) ve gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş gelişim geriliği olan çocuklara göre daha sınırlı taklit becerilerine sahip oldukları

bulunmuştur (27, 76, 85). Otizmlilerde görülen motor taklit problemlerinin sosyal ilişki kurma ve bu sosyal ilişkiler içinde öğrenme sürecinde başlıca engellerden biri olduğu düşünülmektedir (26). Yapılan çalışmalar, otizmlilerde nesne ile yapılan ve nesnesiz taklit becerilerinde (85) mış gibi eylem taklitlerinde (57) yüz ifadesi taklit becerilerinde (58) zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Libby ve arkadaşları (57) otizmlilerde –miş gibi eylem taklitlerinde sınırlılıklar bulan çalışmalarının aksine, Warreyn ve arkadaşları yaptıkları çalışmada sembolik oyun eylemi taklitlerini incelemişler ve otistik bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişen akranları arasında bir fark bulamamışlardır (103). Bu durumun nedeninin değerlendirilmesinin yapılandırılmış ortamda olması olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu tartışmayı destekler şekilde Ingersoll ve Gergans, yaptıkları çalışmada otistik çocukların doğal ortamlarda taklit becerilerinin yapılandırılmış ortamlara göre daha sınırlı olduğunu göstermiştir (39).

Otizmlilerde dilin kazanım modelleri ve zamanlamada büyük çeşitlilik (fark) vardır. Genellikle otizm teşhisi konulmuş çocukların azında dilin yapı taşlarının başlangıcında herhangi önemli gecikme görülmez. Aksine otizmlilerde birçok birey geç konuşmaya başlar ve diğerlerinden önemli ölçüde yavaş oranda bir konuşma geliştirir. Çünkü otizm genellikle 3 veya 4 yaşına kadar tanılanamaz, çok küçük otizmlilerde dil hakkında çok az bilgi vardır. Yaşamın ikinci yılına kadar süren bebeklik ve yeni yürümeye başlama yılları boyunca toplanan videolar ve aile raporları kullanılarak çeşitli geçmişe yönelik çalışmalar göstermiştir ki; birçok otizmlilerde iletişimi diğer çocuklardan farklıdır. Birkaç çalışma daha bulunmuştur ki 1 yaşından önceki çok küçük otizmlilerde diğer çocuklarla karşılaştırıldığında başkasının konuşmasına ve isimlerine cevap verme daha azdır ve onlar annelerinin sesine daha az cevap verirler, 2 yaşında sadece onların dil gelişiminde ciddi gecikme yoktur, fakat bir de onların ifade edici becerileri benzer sözsüz seviyelerde gelişimsel gecikmesi olan otizmlilerle olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında daha yavaş bir oranda gelişmeye devam etmektedir (106).

Otistik çocuklarda konuşma gelişse de dilin fonksiyonel olarak kullanımı çok azdır ya da yoktur. Sesleri ve hareketleri taklit etme yetenekleri zayıftır. Nesnelere ayırt edilmesi ile ilgili güçlükler yaşayabilirler. Yetişkinler ve akranlarıyla ilişkilerde zayıflık, çevreye karşı ilgisizlik mevcuttur. Kırcalı – İftar otistik çocukların dil gelişimlerini ise şu şekilde açıklamıştır: Normal dil gelişim özellikleriyle benzerlik olduğu kadar farklılıklar da görülür. Otistik özellik gösteren bireylerin çoğunda sessel (fonolojik), söz dizimsel (sentaktik) gelişim yavaştır. Ancak normal dil gelişimi özellikleriyle paraleldir (46). Kodal 'a göre otistik



spektrum bozukluğu olan çocukların iletişimde sorun yaşamasının nedeni sosyal çevredeki nesne ya da kişilere dikkatini yöneltmede yetersiz olmalarından kaynaklanmaktadır (47). Tager-Flusberg, Joseph & Folstein yaptıkları çalışmada 5 sosyal iletişim ölçeğinde otizmlili grup belirgin şekilde gelişimsel gecikme gösteren gruptan daha düşük seviyede normal gelişim gösteren grubun tüm 4 ölçekte ikinci yılda belirgin kesitler gösterdiklerini bulmuşlardır. Sosyal iletişim becerileri karşılıklı sosyal etkileşimde kullanılan sözlü ve sözsüz davranışların geniş bir dizisini içermektedir. Bu sonuçlara göre dil becerilerinde heterojenlik olmasına rağmen yaş ve beceri seviyesi karşısında otizmlili çocuklarda sosyal iletişimde zayıflık evrenseldir (108).

Çocuklarda alıcı dil becerileri her ne kadar ifade edici dil becerilerinden daha önce gelişse de yetişkin bir insan gibi anlamaya geçmeleri oldukça uzun bir zaman alır. Bağlam dışı anlamları çözmek ve farklı durumlarda farklı anlamlara gelebilecek kullanımları yorumlamak oldukça zaman alır. Sözcükleri ve anlamları edinip, aralarındaki bağlantıyı kurmak hemen gerçekleşmez. Otizmlili çocuklarda alıcı dil becerileri bireyden bireye değişiklik gösterir. Otizmlili çocuklar büyük oranda konuşulanları anlarlar. Bu anlama, nesnelerin isimleri ya da bağlam içindeki “Bana bardağı ver.” ya da “Gel sütünü iç.” gibi basit yönergelerle sınırlı olabilir. Çocukların çıkardığı anlamın ne kadarının bağlamdan tahmin edildiği, ne kadarının sözcükten geldiğini bilmek oldukça güçtür. Otizmlili çocukların alıcı dil becerilerinde, sözcüklerin anlamlarının normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi değişmediği görülür. Sesteş sözcükler ve konuşulanın sadece bir kısmına tepki verme de otizmlili çocukların alıcı dil becerilerinde yaşadıkları diğer sorunlardır (109). Otistik spektrum bozukluğu tanısı alan çocuklarda, iki yaş civarında ifade edici dil gelişimlerinde anlamlı gerilikler görülmektedir. Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda görülen dil ve iletişim problemleri çoğunlukla otizmin ilk göstergeleri arasında yer alır (98).

Otistik çocukların sesbilgisel (fonolojik) gelişimleri normallerle benzerlik göstermektedir. Sesler aynı sırada öğrenilmekte, benzer hatalar yapılmaktadır. Sesbilgisel gelişim, biraz gecikmiş olmakla beraber, otistiklerin en güçlü dil özellikleri olarak görünmektedir. Ancak bürünsel özellikler açısından bakıldığında otistik kişiler, vurgu, ritim, sesin yüksekliği, konuşmanın hızı, ezgi (entonasyon) gibi araçları gereği gibi kullanamamakta, bunun sonucunda da konuşmaları duygusuz, monoton bir kişilik gösterme riski taşımaktadır (30).

Sözdizimsel ve biçimbilgisel açıdan da otistikler normallere benzer ama yavaş bir tempo içinde gelişmektedirler. Aynı normaller ve zihinsel engellilerde olduğu gibi, sözce uzunluğunun, yani yapıbirim (morfe) kullanımının, gelişimle beraber arttığı ve sözdizimsel

gelişimin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. Konuşan otistik çocuklar takılarını ve cümle yapılarını gecikmiş de olsa öğrenebilmektedirler. Ancak otistik çocukların cümlelerinin daha basit olduğu ve belli bir yaştan sonra dil gelişiminin bir platoya ulaştığı, durakladığı belirtilmektedir. Ayrıca sözdizimsel kuralları öğrenebilmekle beraber, onları uygulamakta zorlandıkları gözlenmektedir. Otistiklerde vurgu, ezgi (entonasyon), sesin yüksekliği, tizliği ve konuşmanın hızı gibi dilin bürünsel özelliklerinde de sıklıkla uygunsuzluklar görülmekte, bu nedenle konuşmaları monoton veya mekanik özellikler sergilemektedir. Anlam gelişimi (semantik) otistik çocukların güçlük çektiği dil alanlarından biridir. Normal ve zihinsel engellilerin aksine, otistiklerin sembol kullanmakta, kavram ve kategoriler oluşturmakta, soyutlama becerilerinde önemli güçlükler yaşadıkları, buna ek olarak öğrendikleri kavramları normal kullanımın dışında, kendilerine özgü biçimlerde kullandıkları belirtilmektedir.

Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda anlambilim gelişimi konusunda yapılan araştırmalarda, bu çocukların anlambilim gelişiminde sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir (52). Otistikler dil açısından en belirgin zorlukları kullanım bilgisel (pragmatik) açıdan yaşamaktadırlar. Konuşmanın karşılıklılığı gibi temel iletişim kuralını bile tam olarak kavrayamadıkları söylenebilir. Sıra almak, konuşmayı uygun biçimde başlatmak, sürdürmek ve bitirmek gibi söylem kuralları açısından da yetersizdirler. Dili sosyal amaçlı değil de taleplerinin karşılanması ve kendi kendine konuşma biçiminde kullanmayı yeğlerler (30). Otistik spektrum bozukluğu olan çocukların kelime bilgisi gelişimi ile ilgili birçok çalışma ve birçok farklı bulgu vardır. Bu çalışmalardan bazılarında otistik spektrum bozukluğu olan çocukların erken dönem kelime dağarcığı kazanımlarının karşılaştırılan gruplardan farklı bir süreç izlemediği bulunmuştur (22). Williams, otistik spektrum bozukluğu olan bir çocuğun normal gelişen çocukların sıklıkla kullandıkları kelimeleri nadiren kullandığını, daha az eylem sözcükleri ve daha fazla niteleyici kelime kullandığını bulmuştur. Otistik spektrum bozukluğu olan çocukların normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldıklarında, özellikle zihinsel durumu ifade eden fiillerde sınırlılıklar yaşadıkları, down sendromlu çocuklarla karşılaştırıldıklarında ise daha az zihinsel durum ve duygu kelimesi kullandıkları bulunmuştur (88). Alanyazında otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda sembolik oyun gelişimi ile dil ve iletişim gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Smith ve ark. Yaptıkları araştırmada otistik spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil gelişimleri ile ilişkili değişkenleri incelemişler ve sonuçta çocukların kullandığı kelime sayısı ile sözel taklit, nesnelere –miş gibi oyun, ortak dikkat başlatma davranışları arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır (22).

Otistik çocukların yapılandırılmamış serbest ortamlarda oynadıkları oyunlar yaşlarına uygun ve işlevsel değildir. Oyuncakların kültürel ya da sosyal anlamları yerine duygusal

özellikleri ile ilgilenebilir, oyuncuğa dokunmak, sallamak, koklamak ya da yalamaktan hoşlanabilirler. Zihinsel becerileri aynı düzeyde olan çocuklarla karşılaştırıldıkları zaman, otistik çocukların sembolik oyunlarla hayali oyunları yapılandırılmış ortamlarda bile daha az oynadıkları gözlenmektedir (7).

## 2.5. Gelişimsel Gecikmesi Olan Çocuklarda İletişim ve Dil Gelişimi

Gelişimsel gecikme çocuğun beklenen zamanda gelişimsel basamaklara (milestones) ulaşamamasıdır. Gelişim sürecinde devam eden önemli (birincil) veya ikincil gecikmelerdir. Gecikme bir veya birçok alanda ortaya çıkabilir- örneğin büyük ve küçük kas motor, dil, sosyal ve düşünme becerileri. Gelişimsel gecikme, genetik sebepler (Down Sendromu gibi) veya hamilelik veya doğum komplikasyonları (prematüre veya enfeksiyonlar) gibi birçok farklı nedene sahiptir (109).

Down sendromu genetik nedenli gelişimsel bir gecikmedir. Down sendromu ilk olarak 1866 yılında Doktor John Langdon Down tarafından İngiltere’de yayımlanan bir çalışmada ‘özel bir zekâ geriliği’ olarak tanımlanmıştır (87). Down sendromu ya da trizomi 21 olarak da adlandırılan kromozom bozukluğu durumu, 1000 doğumdan 1’ini etkileyen kromozom anomalisi sonucu meydana gelmektedir. Down, zihinsel engele neden olan genetik sendromlar içinde en fazla bilinen ve en sık karşılaşılan sendromdur (74).

Normal gelişim gösteren çocuklar yaşamın ilk yılının son 3 ayı boyunca isteyerek ve bazen 12 ve 18 ayları arasında sembolik olarak iletişim kurmaya (kelimelerle ve/veya işaretlerle) başlarlar. Aksine bu sembolik kasıtlı/istemli iletişime geçiş down sendromlu çocuklar için 24 aydan 36 aya kadar olan zaman diliminde herhangi bir zamanı alır; bununla birlikte bazı down sendromlu çocuklarda konuşma 3 yaşına kadar görülmez. Sosyal ilgilerinin yüksek derecesine rağmen down sendromlu bebekler sık sık ortak dikkatin uygun göz kontağı kurma gibi önemli bileşenlerini sağlamada güçlük çekerler ve bazen belki çevrelerinin görsel keşfi nispeten düşük seviyelerde yansıtan normal gelişim gösteren çocuklardan daha uzun ve yoğun bu beceriyi kullanırlar (1). Bireysel özellikler, dil edinimindeki aşamalardan geçiş hızını ve aşamaların sırasını etkileyebilmektedir. Down sendromunun ise çocuğun bilişsel ve dil gelişimi üzerinde özgül bir etkisi bulunmaktadır. Dil öncesi gelişim, normal gelişim gösteren bebeklerde 12-18 ay arasını kapsamaktadır. Ancak Down sendromlu çocuklarda bu gelişim birkaç yıl sürmektedir. Dil öncesi dönem dil ve konuşma becerilerinin temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemde özellikle tekrarlı babıldama (canonical babbling) yapan

bebekler çeşitli ünlü ve ünsüz seslere sahip iseler sözcük üretimi için gerekli temelleri atmış olurlar (74).

Bebeklik döneminde mırıldanma tekrarları (babbling) olarak isimlendirilen [bababa] gibi tekrarlı sıralamalar önemli aşamalardan biridir. Mırıldanma tekrarlarından konuşmaya geçişin yavaş olması ve konuşma başladığında anlaşılabilirliğin düşüklüğü Down sendromlularda bebeklik ve erken çocukluk dönemindeki tipik özellikler arasında yer almaktadır .

Acarlar'ın aktarımına göre dil öncesi dönemdeki Down sendromlu çocuklarda sözel olmayan istek bildirmenin ortaya çıkışında zekâ yaşına göre gecikme olmaktadır ve sözel olmayan istek bildirme sıklığının normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az olduğu görülmektedir. Sözcük dağarcığı gelişimi de bilişsel gelişim düzeylerine göre beklenenden daha düşük olmaktadır. Down sendromlu çocuklarda yeni sözcük öğrenimi ile diğer bilişsel becerilerin edinimi arasındaki fark yaş büyüdükçe artmaktadır. Ancak sözcük dağarcığının genişliği yönünden Down sendromlu çocuklar arasında bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Miller çalışmasına aldığı Down sendromlu çocukların % 35'inin sözcük dağarcığının zekâ yaşları ile tutarlı olduğunu göstermiştir. Down sendromlu çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliği normal gelişim gösteren çocuklardan çok daha düşüktür ve bu sorun yaşam boyu devam etmektedir. Down sendromlu çocukların bu alandaki güçlüklerinin ve bireysel farklılıklar olmasının bilişsel bozukluklar, hipotoni, ince motor koordinasyon sorunları, ses sistemindeki anatomik farklılıklar ve işitme kaybı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir (2).

Martinet'in aktarımına göre; Smith ve Oller, alanyazına baktıklarında normal gelişim gösteren bebeklerin tekrarlı babıldamalara 6-9 ay aralığında başladığını belirlemişlerdir. Ancak kendi çalışmalarında ise normal gelişim gösteren bebeklerin 8. ayda tekrarlı babıldamaya başladıklarını tespit etmişlerdir. Down sendromlu bebeklerin ise tekrarlı babıldamalarının başlangıcı ortalaması 8.5 ay olarak hesaplanmıştır. Dodd, 10 Down sendromlu ve 10 normal gelişim gösteren 9-13 ay arası bebeklerin dil öncesi sesletim sıklıklarını, farklı ünlü ve ünsüzlerin sayısını incelemiş ve farklılıklar olup olmadığına bakmıştır (62). Çalışma sonucunda bebeklerin ünlü-ünsüz üretim sayılarında, konuşma dışı seslerin sayılarında, ünlü-ünsüz çeşitlerinde ve ünlü-ünsüz üretim uzunluğunda istatistiksel olarak fark çıkmadığı tespit edilmiştir. Abbeduto ve Rosenberg'a göre Down sendromlu bebeklerin konuşma öncesi ses gelişiminin (seslerin tipi, sıklığı ve başlangıç zamanı) yüksek oranda normal gelişime benzemektedir (76). Ancak bu durumda Down sendromlu bebeklerin ilk dil edinimlerinin normal gelişim gösteren akranları ile benzer olması beklenmemelidir

(83). Gillham, Down sendromlu çocukların ilk sözcüklerini 18. ayda civarında kullanmaya başladıklarını, 30. ay civarında ise iki sözcüklü birleştirmeleri yapmaya başladıklarını belirtmiştir. Down sendromlu bireyler sözcük dağarcığında ve sözdiziminde inişli çıkışlı bir performansa sahipken, pragmatik becerilerinde gecikmeler yaşamaktadırlar (1). Kumin, çalışmasında Down sendromlu 39 çocuğun dilin edimbilim bileşeninde ve sosyal etkileşim becerilerinde oldukça başarılı olduklarını bulmuştur. Özellikle Down sendromlu küçük çocuklar edimbilimin sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde, büyük Down sendromlu çocukların ise tek sözcük döneminde amaçlı iletişim becerilerinde güçlü olduklarını tespit etmişlerdir. İfade edici dil becerilerinde ise normal gelişim gösteren çocuklara oranla Down sendromlu çocuklarda gözlenen sınırlılığın sözdizimi ve biçimbilgisi alanında daha belirgin bir biçimde olduğu düşünülmektedir (52).

## 2. 6. Araştırmanın Amacı

Gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş otistik spektrum bozukluğu tanısı almış olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

**Temel Problem:** Gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş otistik spektrum bozukluğu tanısı almış olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi anlamlı mıdır?

## Alt Problemler

1) Gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş otistik spektrum bozukluğu(OSB) olan çocuklar ile normal gelişim(NG) gösteren çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi anlamlı mıdır?

2) Gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş OSB olan çocuklar ile gelişimsel gecikmesi(GG) olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi anlamlı mıdır?

3) Gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş GG olan çocuklar ile NG gösteren çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi anlamlı mıdır?

4) OSB olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile anlamlı mıdır?

5) GG olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi anlamlı mıdır?

6) NG gösteren çocukların söz öncesi gelişen sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisi anlamlı mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Ankara Renkli Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden takvim yaşı 2-5 yaş arası olan otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklar ve takvim yaşı 2-5 yaş arasında gelişimsel gecikmesi olan çocuklara sahip aileler ile Minik Hacettepeliler Kreşi' ne devam eden takvim yaşı 0-3 yaş olan çocuklardan gelişimsel yaşı araştırma grubu ile uyumlu olan çocuğa sahip ve araştırmaya katılmayı kabul eden ailelerle sınırlıdır.

## **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

Gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş otistik spektrum bozukluğu tanısı almış olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın evrenine ve örnekleme ait özelliklere, veri toplama araçlarına, veri toplama işlemine ve elde edilen verilerin istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılan analizlerine yer verilmiştir.

### **3.1.Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezinde bulunan Özel Eğitim kurumlarına devam eden gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ile Ankara il merkezinde bulunan kreşlere devam eden normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır.

### 3.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara il merkezinde bulunan bir Özel Eğitim kurumuna devam eden gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş takvim yaşı 2-5 yaş olan 15 otistik spektrum bozukluğu olan ve 16 gelişimsel gecikmesi olan çocuk ile Ankara il merkezinde bulunan bir kreşe devam eden takvim yaşı 0-3 yaş olan 16 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için ilk olarak araştırmaya katılmayı kabul eden ailelere Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) uygulanmış ve araştırmaya katılan çocuklardan aynı gelişimsel dönemde olanlar örnekleme alınarak örnekleme oluşturan gruplar çocukların gelişimsel dönemlerine göre eşleştirilmiştir. Öncelikle örnekleme alınan tüm çocuklar için aile bilgi formu doldurulmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan 47 çocuğun aileleri ile görüşülerek İSDÖ-GP BÇKL (İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği-Gelişim Profili Bebek Çocuk Kontrol Listesi), İSDÖ-GP BVKA (İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği, Bakım Veren Kişi Anketi) ve TİGE 1: 8-16 AY (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri) araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

### 3.3. Örneklemin Demografik Özellikleri

**Tablo 3.1. Çocukların Yüzdeleri ve Ortalama Yaşları**

		n	%	Çocuk Yaş (Ay)
				$\bar{x} \pm SS$
<b>Çocuk Tanı</b>	Normal Gelişim Gösteren	16	34,0	18,3 $\pm$ 6,4
	Otistik Spektrum Bozukluğu Olan	15	32,0	43,1 $\pm$ 12,9
	Gelişimsel Gecikmesi Olan	16	34,0	36,0 $\pm$ 13,3
	<b>Toplam</b>	47	100,0	

Tablo 3.1'de çalışma grubunu oluşturan çocukların yüzdeleri ve ortalama yaşları gösterilmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklar örneklemin % 34'ünü, otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar örneklemin % 31,9'unu, gelişimsel gecikmesi olan çocuklar örneklemin % 34'ünü oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların yaş ortalaması 18,3 standart sapması 6,4; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların yaş ortalaması 43,1, standart sapması 12,9; gelişimsel gecikmesi olan çocukların yaş ortalaması 36,0, standart sapması 13,3'tür. Bu bilgilere göre yaş ortalaması en yüksek olan grup otistik spektrum bozukluğu olan çocuklardır.

**Tablo 3.2. Ay Olarak Kronolojik Yaş Ortalama ve Standart Sapmaları**

		Çocuk Yaş(Ay)
		$\bar{x} \pm SS$
<b>Çocuk Tanı</b>	Normal Gelişim Gösteren	18,3 ± 6,4
	Otistik Spektrum Bozukluğu Olan	43,1 ± 12,9
	Gelişimsel Gecikmesi Olan	36,0 ± 13,3

Tablo 3.2’ de çocukların ay olarak kronolojik yaş ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmiştir. Tabloya göre normal gelişim gösteren çocukların yaş ortalaması 18,3, standart sapması 6,4; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların yaş ortalaması 43,1, standart sapması 12,9; gelişimsel gecikmesi olan çocukların yaş ortalaması 36,0, standart sapması 13,3’tür.

**Tablo 3.3. Cinsiyete Göre Dağılım**

	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Normal Gelişim Gösteren	6	37,5	10	62,5	16	100,0
Otistik Spektrum Bozukluğu Olan	0	0,0	15	100,0	15	100,0
Gelişimsel Gecikmesi Olan	8	50,0	8	50,0	16	100,0
<b>Genel</b>	14	29,8	33	70,2	47	100,0

Tablo 3.3’ de çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir. Tabloya göre, normal gelişim gösteren 16 çocuğun 6’sı kız 10’u erkek, otistik spektrum bozukluğu olan 15 çocuktan 15’i de erkek, gelişimsel gecikmesi olan çocuklardan 8’i kız 8’i erkektir. Örnekleme oluşturan çocukların % 29,8’i kız, % 70,2’ si erkektir.



**Tablo 3.4. Anne ve Babaların Eğitim Düzeyi ve Yaş Ortalaması**

			Normal Gelişim Gösteren		Otistik Spektrum Bozukluğu Olan		Gelişimsel Gecikmesi Olan	
			n	%	n	%	n	%
Anne	Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil veya ilköğretim	-	-	2	13,3	4	25,1
		Lise	-	-	10	66,7	8	50,0
		Üniversite	16	100,0	3	20,0	4	25,0
		Toplam	16	100,0	15	100,0	16	100,0
	Yaş ( $\bar{x} \pm SS$ )		32,3 $\pm$ 4,1		30,1 $\pm$ 2,5		31,4 $\pm$ 3,0	
Baba	Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil veya ilköğretim	-	-	-	-	1	6,3
		Lise	2	12,5	11	73,3	10	62,5
		Üniversite	14	87,5	4	26,7	5	31,3
		Toplam	16	100,0	15	100,0	16	100,0
	Yaş ( $\bar{x} \pm SS$ )		34,2 $\pm$ 3,2		33,1 $\pm$ 2,8		34,0 $\pm$ 3,4	

Tablo 3.4' de çocukların anne ve babalarının yaş ortalaması ve eğitim düzeyi gösterilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yaş ortalaması 32,3, babalarının yaş ortalaması 34,2'dir; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin yaş ortalaması 30,1, babalarının yaş ortalaması 33,1; gelişimsel gecikmesi olan çocukların annelerinin yaş ortalaması 31,4, babalarının yaş ortalaması 34'dür. Normal gelişim gösteren çocukların annelerinin tamamı üniversite mezunu, babalarının 14'ü üniversite mezunu, 2'si lise mezunudur. Otistik spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin 2'si okuryazar değil veya ilköğretim mezunu, 10'u lise mezunu, 3'ü üniversite mezunu, babalarının 11'i lise mezunu 4'ü üniversite mezunudur. Gelişimsel gecikmesi olan çocukların annelerinin 4'ü okuryazar değil veya ilköğretim mezunu, 8'i lise mezunu, 4'ü üniversite mezunu, babalarının 1'i ilköğretim mezunu, 10'u lise mezunu, 5'i üniversite mezunudur.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

#### Aile ve Çocuk Bilgi Formu

Araştırmaya alınan çocuğun doğum tarihi, ebeveynlerin yaşı, mesleği, eğitim düzeyi ve kardeş ve evde kalan diğer bir kişi varsa yaşı, mesleği ve eğitim düzeyine ilişkin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

#### Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE)

0–6 yaş çocukların gelişimi ve becerilerini annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirebilen bir envanterdir. AGTE, anneler dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan babalar, bakıcılar ve öğretmenler tarafından da yanıtlanabilmektedir. Envanter, çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen “evet”, “hayır”, “bilmiyorum” şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Sorular gelişimin farklı, ancak birbiriyle ilişkili alanlarını (dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal beceri-özbakım) temsil edilecek biçimde düzenlemiştir (76).

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine ve sistemli bilgi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Bu envanter kültürümüze özgü, kısa sürede çok kişiye ulaşabilen, sağlık taramalarında çocuğun gelişimini yansıtabilecek şekilde düzenlenmiştir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri, batı ülkelerinde geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirliği saptanmış sekiz gelişim ölçeği Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra ortak maddeler atılarak, Türk kültürüne uygun maddelerin içeriği ve ifade ediş tarzı düzenlenerek ve son olarak yapılan madde analizleri sonucunda envantere 154 maddelik son şekli verilmiştir.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri, 0-6 yaş çocukların şu andaki gelişimini ve becerilerini annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Çocuğu en iyi tanıyan kişiler olarak annelerin çocuk hakkında verdikleri bilgiler uzun süreli gözleme dayanmaktadır. Böylece bireysel test uygulamalarında sonuçları olumsuz olarak etkileyebilecek hastalık, yorgunluk, uyku gibi geçici durumlar annenin değerlendirmelerine yansımamaktadır. Anneler bilgi kaynağı olarak kullanılarak değerlendirme sürecine doğrudan katılmaktadırlar. Böylece annelere gelişimsel açıdan önemli davranışları daha iyi gözlemleyebilme ve çocuklarını daha iyi tanıyabilme olanağı sağlanmaktadır. Bu envanter anneler dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan babalar, bakıcılar ve öğretmenler tarafından da yanıtlanabilir.

Bu envanter, gelişimsel gecikme ya da düzensizlik gösterme açısından risk altında olduğu düşünülen çocukların erken dönemde tanınması ve gerekli önlemlerin alınabilmesine olanak sağlar. Envanter çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen ve annelere sorularak 'Evet, Hayır, Bilmiyorum' şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Sorular gelişimin farklı ancak birbiri ile ilişkili alanlarını (Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, Sosyal Beceri-Öz bakım) temsil edecek biçimde düzenlenmiştir. Sonuçlar 0-6 yaş grubu çocukların şimdiki gelişimini yukarıda sözü edilen 4 alt teste toplam gelişim puanı olarak yansıtmaktadır. Normlar 0-6 yaş grubunda çocuğu olan 860 anne ile görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Bunların 420' si erkek çocuk, 440' ı ise kız çocuk annesidir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır.

- ❖ Genel Gelişim (G.G.): 154 maddelik genel gelişim toplam puanı tüm alt testleri kapsar. Genel gelişimin düzeyini yansıtır.
- ❖ Dil-Bilişsel (D-B): 65 maddeden oluşan bu alt test basit ses ve sözel davranışlar ile karmaşık dil ifadeleri, dili anlama ve açık olarak ifade edebilme, basit problemleri çözme, sayı zaman kavramı gibi becerileri kapsar. Bu alanla ilgili bazı soru örnekleri aşağıdaki gibidir
  - Bardağı iki eliyle tutar mı?
  - Eğilerek, düşen eşyaları alır mı?
- ❖ İnce Motor (İM): 26 maddeden oluşan bu alt test basit el göz koordinasyonundan karmaşık ince motor davranışlara kadar uzanan görsel-motor becerileri kapsar. Bu alanla ilgili bazı soru örnekleri aşağıdaki gibidir.
  - Şekerin ya da sakızın kağıdını açar mı?
  - Düğmesini açar mı, açabilir mi?
- ❖ Kaba Motor (KM): 24 maddeden oluşan bu alt test, hareket ve hareketle ilişkili kuvvet, denge ve koordinasyonu içerir. Bu alanla ilgili bazı soru örnekleri aşağıdaki gibidir.
  - Kucağınızda otururken kafasını çevirip etrafa bakar mı?
  - Ayaktayken çömelir mi?
- ❖ Sosyal Beceri-Öz bakım (SB-ÖB): 39 maddeden oluşan bu alt test yeme, içme, tuvalet temizliği ve giyinme gibi öz bakım alışkanlıkları ile özerklik, sosyal etkileşim ve

inisiyatif gibi özelliklerin genel bir ölçümüdür. Bu alanla ilgili bazı soru örnekleri aşağıdaki gibidir.

- Ayakkabı ve çorabını çıkarır mı?
- Müzik çalınınca sallanır mı? (22)

### **Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-I: 8-16 Ay )**

Çocukların dil kazanım sürecinde, anlam bilgisinin en temel gelişim göstergesi kelime kazanımıdır. Dil kazanım sürecinde genetik veya biyolojik temelli gelişimsel problemler, işitme kayıpları ve uyaran yetersizliği gibi çok farklı nedenlerle aksamalar veya gecikmeler olabilir. Kelime kazanımındaki aksamalar da dil gelişim sürecindeki problemlerin göstergesi olabilir. Bu nedenle çocukların dil gelişimlerini değerlendirmede kelime dağarcığı testlerinin önemli bir yeri vardır. İki yaşına kadar çocukların kelime kazanımlarının değerlendirilmesi genellikle anne-babadan alınan bilgiye dayanılarak yapılmaktadır. Mac Arthur İletişim Gelişimi Envanteri (The MacArthur Communicative Development Inventory) bu gruba en iyi örnek olarak verilebilir. Bu envanter Almanca, Japonca, Fransızca, İngiliz İngilizcesi gibi birçok dile çevrilerek uyarlanmıştır (12). Bu ölçekler İngilizce için geliştirilmiş olan MacArthur-Bates Communicative Development Inventory'nin (MB-CDI) Türkçeye uyarlanması sonucunda elde edilmiştir. MB-CDI' in bir kısmı halen devam etmekte olan uyarlamaları 68 farklı dil için gerçekleştirilmiştir: 22 dil için norm çalışması tamamlanmıştır, 46 dildeki çalışmalar ise sürmektedir. Annelerle mülakat yoluyla veri toplanmasını sağlayan bu ölçeğin uygulanması kolaydır ve kullanım alanı oldukça geniştir. Bu ölçeğin Türkçe'nin özgün yapısına uygun bir şekilde hazırlanarak yaş ve cinsiyet normları ile kullanıma sunuluyor olması, hem Türkçe edinen çocukların gelişim düzeylerini saptama, hem dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili taramalar yapma, hem de diller ve kültürler-arası karşılaştırmalı araştırmalarda kullanma olanağı sağlayacaktır. Bu tür ölçme ve değerlendirme araçlarına olan ihtiyaç araştırmacılar ve profesyonel sağlık elemanları tarafından dile getirildiği gibi, ifade edici dil becerisinde gecikme gösteren çocukların anne babaları tarafından da gündeme getirilmektedir. Danimarka örneğinde görüldüğü gibi bazı ülkelerde bu tür ölçekler her 24 ayını doldurmuş çocuğa rutin olarak dil gelişimi düzeyi taraması yapmak üzere ilgili bakanlıklar tarafından uygulanmaktadır.

Proje dört ana aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada proje ekibinin daha önceki çalışmalarından elde ettikleri veri tabanları kullanılarak MacArthur-Bates Communicative Development Inventory'nin (MB-CDI) Türkçe' ye uyarlama çalışması

yapılmıştır. İkinci aşamada, oluşturulan envanterler üç ayrı pilot çalışma ile denendikten sonra yeniden düzenlenerek son halleri verilmiştir. Projenin üçüncü aşaması standardizasyon çalışmasıdır. Bu aşamada düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç eğitim düzeyinden eşit sayıda kız ve erkek çocuk annesiyle görüşmek yoluyla temsili bir örnekleme ulaşılmaya hedeflenmiştir. Proje ekibinin bulunduğu iller olan Adana, Ankara, Eskişehir ve İstanbul'dan nüfusa oranlı olarak örneklem seçilmiş ve 3538 anneden veri toplanmıştır. Standardizasyon çalışması sonucunda bulgular elde edilmiş ve TİGE-I ve TİGE-II envanterlerinde bulunan sözcük kategorileri, eylem ve jest türleri ve de çeşitli dil bilgisel yapılar için yaş ve cinsiyet normları oluşturulmuştur. TİGE-I ölçeği 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışları (jestler) ve sözcük bilgisini, TİGE-II ise, 16-36 aylık çocukların sözcük bilgisi ve dil yeteneklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn görüşmesine dayalı olan bu aracın 8-16 ay Jest ve Sözcük Ölçeği kullanılmıştır ve ebeveynlere çocuğun bu sözcükleri anlama ve söyleme durumu sorulmuştur (94). Projenin dördüncü aşamasını ise geçerlilik çalışması oluşturmuştur. Bu çalışmada ana örneklemden seçilmiş 152 anne-çocuk ikilisinden oluşan bir temsili örnekleme anneden toplanan veriler ile çocuktan toplanan veriler karşılaştırılmıştır. Standardizasyon çalışması sonunda elde edilen bulgular ise şöyle özetlenebilir: TİGE-I ve TİGE-II envanterlerinin hem alt ölçekleri için hem de envanterlerin bütünü için yüksek güvenilirlik değerleri elde edilmiştir (Cronbach-alfa değerleri, TİGE-I: alıcı dil sözcük dağarcığı için ,994, ifade edici dil sözcük dağarcığı için ,989, eylemler ve jestler için ,957; TİGE-II: ifade edici sözcük dağarcığı için ,999, cümleler ve dilbilgisi için ,957). Bu değerler, hem alt ölçeklerin, hem de tüm ölçekten elde edilebilecek toplam puanların güvenilir olarak kullanılabilmesini göstermektedir. TİGE-I ve TİGE-II envanterlerinin alt ölçeklerinden elde edilen veriler çocuğun yaşı, cinsiyeti ve annenin eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Sonuçlar, beklendiği gibi, ölçülen tüm alanlarda yaş dilimlerine göre sistematik bir gelişme olduğunu ve gelişmenin genel olarak literatürdeki bulgularla ve özel olarak da anadili olarak Türkçe edinmekte olan çocukların kendilerinden elde edilmiş verilerle yapılan çalışmaların bulgularıyla uyumlu olduğunu göstermiştir. TİGE, Türkçenin özgün yapısına uygun olarak hazırlanarak, Türkçeye uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (3,4).

## TİGE I (8-16 Ay)

### ERKEN SÖZCÜKLER

- \*Anlamanın İlk İşaretleri
- \*İfadeler
- \*Konuşmaya Başlama
- \*Sözcük Dağarcığı Kontrol Listesi
  - Çeşitli sesler ve hayvan sesleri
  - Hayvanlar
  - Taşıtlar
  - Oyuncaklar
  - Yiyecek ve içecekler
  - Giysiler
  - Vücut bölümleri
  - Küçük ev eşyaları
  - Mobilyalar ve odalar
  - Evin dışı
  - Gidilecek yerler
  - İnsanlar
  - Oyunlar ve rutinler
  - Eylem sözcükleri I
  - Eylem sözcükleri 2
  - Tanımlamaya yardımcı sözcükler
  - Zamanla ilgili sözcükler
  - Zamirler
  - Soru sözcükleri
  - Yer bildiren sözcükler
  - Belirleyici sözcükler

### EYLEMLER ve JESTLER

- \*İlk İletişim Jestleri
- \*Oyunlar ve Rutinler
- \*Nesnelerle Eylem Gerçekleştirme
- \*Anne-Baba Gibi Davranma
- \*Yetişkin Davranışlarını Taklit Etme
- \*Yerine Kullanma

TİGE I iki bölümden oluşmaktadır. Bölüm I, erken sözcükler başlığı altında anlamanın ilk işaretleri, ifadeler, konuşmaya başlama, sözcük dağarcığı kontrol listesi (çeşitli sesler ve hayvan sesleri, hayvanlar, taşıtlar, oyuncaklar, yiyecek ve içecekler, giysiler, vücut bölümleri, küçük ev eşyaları, mobilyalar ve odalar, evin dışı, gidilecek yerler, insanlar, oyunlar ve rutinler, eylem sözcükleri I, eylem sözcükleri II, tanımlamaya yardımcı sözcükler, zamanla ilgili sözcükler, zamirler, soru sözcükleri, yer bildiren sözcükler, belirleyici sözcükler) alt başlıklarından, Bölüm II ise eylemler ve jestler başlığı altında ilk iletişim

jestleri, oyunlar ve rutinler, nesnelere eylem gerçekleştirme, anne-baba gibi davranma, yetişkin davranışlarını taklit etme, yerine kullanma alt başlıklarından oluşmaktadır.

### **İletişim ve Davranış Ölçeği Gelişimsel Profili (İSDÖ-GP)**

Wetherby ve Prizant 1993'te İSDÖ'yü bebeklik, erken çocukluk ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için doğalcılık görüşü ile uygulanabilir, formal iletişim değerlendirme aracı olarak biçimlendirmişlerdir. Daha sonra bu ölçek geliştirilerek İletişim ve Davranış Ölçeği Gelişimsel Profili (İSDÖ-GP) olarak yayınlanmıştır. İSDÖ-GP üç önemli özelliğe sahiptir.

1. Farklı iki kaynaktan gelen çocukların becerileri ile ilgili bilgiler bir araya getirilmiştir.
2. Değerlendirmenin genelinde aile ile ortak çalışılmaktadır.
3. Dil öncesi dönem ile ilgili bilgiler bu değerlendirme ile sağlanabilir.

Bu ölçek 300 Amerikan İngilizcesi konuşan normal gelişim gösteren 8 ila 24 aylık çocuklarla ve 30 gelişimsel gecikmesi olan 18 ila 30 aylık çocuklarla çalışılarak standardize edilmiştir. İSDÖ-GP iletişimsel, sosyal duygulanım, sembolik becerilerin profilinin sağlanması ve önleme planları oluşturulması amacı ile oluşturulmuş bir değerlendirme envanteridir.

İSDÖ-GP kullanımı kolay olan ve kronolojik yaşı 6-24 aylar arasında olan çocukların norm referans bir tarama ve iletişim becerilerinin (göz kontağı kurma, jestler, sesler, kelimeler, anlama ve oyun) tanımlanması için yardımcı bir değerlendirme aletidir.

Bu değerlendirme aleti, çocuklar ile çalışan dil konuşma terapistleri, erken müdahaleciler, psikologlar, çocuk hekimleri ya da diğer değerlendirme için eğitilmişler için değerlendirmeyi belgelemeyi sağlamaktadır. İSDÖ-GP, çocuğun ilk dil gelişimini değerlendirme envanteri olarak kullanılabilir ve aynı zamanda müdahalenin sonuçlarını ölçülmesinde de yararlı bir ölçüm aletidir. Ek olarak, hangi alanda rehberlik edilmesi konusunda da ileri bir değerlendirme sağlar.

İSDÖ-GP şu alanlar için kullanılabilir;

1. Gelişimsel gecikme ya da yetersizlik riski altında olan çocukların tanımlama taramasında,
2. Sosyal iletişim, ifade edici konuşma/dil ve sembolik fonksiyonlarda gelişim gecikmesi olan çocukların belirlenmesinde değerlendirme için,
3. Zaman geçtikçe çocukların davranışlarındaki değişikliği belgelemek için yapılan değerlendirmelerde.

İSDÖ-GP ilk çocukluk döneminde yedi dil yordayıcısını ölçer; duygu ve göz kontağı, iletişim, jestler, sesler, kelimeler, anlama, nesne kullanımı

İSDÖ-GP her alanı üç ana bileşeni ile ölçer:

- Infant/Toddler Checklist (Bebek Kontrol Listesi) (BKL),
- Caregiver Questionnaire (Bakım Veren Kişi Anketi) (BVKA)
- Behavior Sample (Davranış Örneği) (DÖ)

### **İSDÖ-GP Sisteminin Bileşenleri**

#### ***İSDÖ-GP Bebek Kontrol Listesi (BKL)***

İSDÖ-GP Bebek Kontrol Listesi 6-24 ay arasındaki çocuklarda bağımsız olarak ya da diğer İSDÖ-GP bileşenleri ile birlikte kullanılabilir. Rutin taramanın ilk basamağında gelişimsel değerlendirmeye ihtiyacı olup olmadığına karar verilmelidir. Aile ya da çocuğu yetiştiren birincil bakıcısı 5 ya da 10 dakika içerisinde Bebek Kontrol Listesindeki çoktan seçmeli 24 soruyu tamamlamalıdır. Klinisyenler ne sorulmak istendiği ile ilgili yeterli açıklamaları yaparak görüşme formatında ailelere soruları sunabilirler.

Bebek Kontrol Listesi 6-24 aylar arasında iletişim ve sembolik becerileri değerlendirmeye yönelik üç ana bileşenden oluşur. Bunlar:

- Sosyal Bileşenler
- Konuşma Bileşenleri
- Sembolik Bileşenler

*Sosyal Bileşenler:* Bebek ve çocukların duygularını ifade etme, göz kontağı kurma, kendini ifade etme becerileri ve jestlerin kullanımı ile ilgili 13 sorudan oluşmaktadır. Her soru için 'Henüz değil, Bazen ve Sık sık' şıkları bulunmaktadır. Bu şıklardan çocuğun davranışını en iyi şekilde betimleyen seçilmesi beklenmektedir. Bu bileşen üç alt kümeden oluşmaktadır. Bu alt kümeler ve her küme için soru örnekleri aşağıdaki gibidir:

- Duygular ve Göz Kontakı Kurma:
  - ✓ Çocuğunuz, size bakarken gülümser veya güler mi?
  - ✓ Odanın içindeki bir oyuncuğı işaret ettiğinizde çocuğunuz oyuncuğa doğru bakar mı?
- İletişim:
  - ✓ Çocuğunuz sizi güldürmeye çalışır mı?
  - ✓ Çocuğunuza dikkatinizi yöneltmediğinizde dikkatinizi çekmeye çalışır mı?



- Jestler:
  - ✓ Çocuğunuz, nesnelere işaret eder mi?
  - ✓ Çocuğunuz başkalarını selamlamak için el sallar mı?

*Konuşma Bileşenleri:* Bebeklerin iletişim amacı ile kullandığı sesleri ve kelimeler ile ilgili 5 sorudan oluşmaktadır. Bazı sorular için 'Henüz değil, Bazen ve Sık sık' şıkları bulunmaktadır. Bazı sorularda ise 4 ya da 5 şık bulunmaktadır. Bu şıklardan çocuğun davranışını en iyi şekilde betimleyen seçilmesi beklenmektedir. Bu bileşen iki alt kümeden oluşmaktadır. Bu alt kümeler ve her küme için soru örnekleri aşağıdaki gibidir.

- Sesler:
  - ✓ Çocuğunuz, sesleri birleştirir mi?
  - ✓ Çocuğunuz ünsüz seslerden kaçını kullanır?
- Kelimeler:
  - ✓ Çocuğunuz anlamlı olarak kaç farklı kelime kullanır?
  - ✓ Çocuğunuz iki kelimelik ifadeler kullanır mı?

*Sembolik Bileşenler:* Bebeklerin alıcı dil becerileri, nesnelere fonksiyonlarına uygun olarak kullanma ve sembolik oyun oynama becerileri ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Bazı sorular için 'Henüz değil, Bazen ve Sık sık' şıkları bulunmaktadır. Bazı sorularda ise 4 ya da 5 şık bulunmaktadır. Bu şıklardan çocuğun davranışını en iyi şekilde betimleyen seçilmesi beklenmektedir. Bu bileşen iki alt kümeden oluşmaktadır. Bu alt kümeler ve her küme için soru örnekleri aşağıdaki gibidir.

- Anlama:
  - ✓ Çocuğunuzun ismini söylediğinizde dönerek ya da size bakarak tepki verir mi?
  - ✓ Çocuğunuz jestler olmadan yaklaşık kaç ifadeyi anlar?
- Nesne Kullanımı:
  - ✓ Çocuğunuz kaç tane küpü üst üste dizer?
  - ✓ Çocuğunuz –mı gibi oyun oynar mı?

Eğer BKL skor sonuçları endişe verici bir durumu gösterirse, bir sonraki basamakta İSDÖ-GP BVKA kullanılarak değerlendirme yapılmalıdır (49).

## İSDÖ-GP Bakım Veren Kişi Anketi (BVKA)

Bu dört sayfalık nicel bir değerlendirme ölçөгüdür. Çocuk İSDÖ-GP Davranış Örneği ile değerlendirilmesine karar verilmeden önce birebir sunulabileceği gibi aileye ya da bakıcıya posta ya da mail yolu ile gönderilebilecek şekilde dizayn edilmiştir. Ölçek, bakıcıya çocuğun davranışları üzerine düşünerek yaklaşık olarak 15-25 dakika içerisinde doldurması sureti ile verilir.

İSDÖ-GP Bakım Veren Kişi Anketi, kelime hazinesi, sosyal etkileşim, sembolik oyun, jestlerin kullanımı ve seslendirmelerle ilgili soruları ile Amerikan İngilizce' sinin kullanımı, kelime hazinesi ve kelimelerdeki seslerin kullanımı ile ilgili soruları da içermektedir. Ölçekte açık uçlu ve çoktan seçmeli toplam 45 soru bulunmaktadır. Bebek Kontrol Listesinde olduğu gibi sosyal, konuşma ve sembolik bileşenlerden oluşmaktadır. Ancak bu ölçekte değerlendirme daha ayrıntılı yapılmaktadır.

*Sosyal Bileşenler:* Bebek ve çocukların duygularını ne şekilde ifade ettiği, göz kontağını hangi sıklıkla kurduğu, kendini ifade etme şekli ve becerileri ve jestlerin kullanımı ile ilgili becerilerini ölçen 20 sorudan oluşmaktadır. Bazı sorular için 'Henüz değil, Bazen ve Sık sık' şıkları bulunmaktadır. Bazı sorular ise açık uçludur. Bu şıklardan çocuğun davranışını en iyi şekilde betimleyenini seçilmesi beklenmektedir. Bu bileşen üç alt kümeden oluşmaktadır. Bu alt kümeler ve her küme için soru örnekleri aşağıdaki gibidir.

- Duygular ve Göz Kontakı Kurma:
  - ✓ Çocuğunuz mutlu olduğunda, aynı zamanda size bakarak güler ya da gülümser mi?
  - ✓ Çocuğunuzla birlikte olduğunuz zamanlarda, çocuğunuz yeni durumlara ya da aşina olmadığı kişilerle kolay etkileşim sağlar mı?
- İletişim:
  - ✓ Siz bir şeylerle meşgulken, çocuğunuz dikkatinizi çekmeye çalışır mı?
  - ✓ Çocuğunuz yardıma ihtiyacı olduğunda bunu size açıkça anlatabilir mi?
- Jestler:
  - ✓ Çocuğunuz başkaları tarafında kolaylıkla anlaşılınan jestler kullanır mı?
  - ✓ Çocuğunuzun aşağıdaki jestlerden hangilerini kullanır?

*Konuşma Bileşenleri:* Bebeklerin iletişim amacı ile kullandığı sesleri ve kelimeler ile ilgili 5 sorudan oluşmaktadır. Bazı sorular için 'Henüz değil, Bazen ve Sık sık' şıkları bulunmaktadır. Bazı sorular 4 ya da 5 şıklı, bazıları ise açık uçludur. Bu şıklardan çocuğun davranışını en iyi şekilde betimleyen seçilmesi beklenmektedir. Bu bileşen iki alt kümeden oluşmaktadır. Bu alt kümeler ve her küme için soru örnekleri aşağıdaki gibidir:

- Sesler:
  - ✓ Hem keyif hem de rahatsızlığını iletmek için sesleri kullanır mı?
  - ✓ Çocuğunuz ses oyunlarında ya da kelimelerinde farklı heceleri biraraya getirir mi?
- Kelimeler:
  - ✓ Çocuğunuzun aşağıdaki kelimelerden hangilerini kullandığını duydunuz?
  - ✓ Çocuğunuz aşına olmadığı kişiler tarafından anlaşılabilen kelimeler kullanır mı?

*Sembolik Bileşenler:* Bebeklerin alıcı dil becerileri, nesnelere fonksiyonlarına uygun olarak kullanma ve sembolik oyun oynama becerileri ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Bazı sorular için 'Henüz değil, Bazen ve Sık sık' şıkları bulunmaktadır. Bazı sorularda 4 ya da 5 şıklı, bazıları ise açık uçludur. Bu şıklardan çocuğun davranışını en iyi şekilde betimleyen seçilmesi beklenmektedir. Bu bileşen iki alt kümeden oluşmaktadır. Bu alt kümeler ve her küme için soru örnekleri aşağıdaki gibidir.

- Anlama:
  - ✓ Çocuğunuz ismini söylediğinizde cevap verir mi?
  - ✓ Çocuğunuz jestlerinize uygun biçimde tepki verir mi?
- Nesne Kullanımı:
  - ✓ Çocuğunuz oyuncakları ile taklidi oyunlar oynar mı?
  - ✓ Çocuğunuz oyuncak nesnelere sıraya dizer ya da inşa eder mi?

Eğer İSDÖ-GP Bakım Veren Kişi Anketi skor sonuçları endişe verici bir durumu gösterirse, bir sonraki basamakta çocuk ve çocuğun bakımını sağlayan kişi ile birlikte İletişim ve Sembolik Davranış Ölçeği Gelişimsel Profili Davranış Örneği kullanılarak değerlendirme yapılmalıdır (49).

### **3.5. Veri Toplama İşlemi**

Çalışmanın Ankara Renkli Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Ankara Minik Hacettepeliler Kreşi' ne devam eden çocuklarla uygulanması planlandığı için gerekli yazışmalar yapılarak izin alınmıştır.

Ankara Renkli Yeni Ufuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Ankara Minik Hacettepeliler Kreşi' ne devam eden ve çalışma grubuna alınabilecek çocukların aileleri çalışma konusunda bilgilendirilmiştir.

Çalışmaya katılmayı kabul eden ve çalışma grubuna alınabilecek çocukların aileleri ile ilk olarak Aile-Çocuk Bilgi Formu doldurulmuştur. Daha sonra çalışmada kullanılacak ölçeklerden AGTE doldurularak çalışma grubunu oluşturan çocuklar belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların aileleri ile görüşülerek TİGE I, İSDÖ BÇKL, İSDÖ BVKA ölçekleri doldurulmuştur.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Ölçeklerdeki veriler SPSS 21.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler ve gruplar arası ilişkileri ve farklılıkları test etmek amacıyla sayı, yüzde, minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, ortanca ve çeyrekler arası genişlik değerleri bulunmuş ve ANOVA, Ki-Kare Testi ile Spearmen rho yapılmıştır.

#### 4. BULGULAR

**Tablo 4.1. AGTE Puanları ve AGTE Puanlarına Karşılık Gelen Gelişim Yaşları**

	Çocuk Tanı	n	$\bar{x} \pm SS$	F	P	Farklılık Yaratıcı Gruplar
AGTE Genel Gelişim Puanı	Normal gelişim	16	84,25±21,30	0,853	0,433	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	89,67±21,04			
	Gelişimsel gecikme	16	80,25±17,88			
AGTE Puanına Karşılık Gelen Gelişim Yaşı	Normal gelişim	16	16,75±5,86	1,158	0,323	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	18,57±7,80			
	Gelişimsel gecikme	16	15,19±4,57			
AGTE Dil-Bilişsel Gelişim Alt Test Puanı	Normal gelişim	16	27,56±9,02	0,927	0,403	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	27,80±11,38			
	Gelişimsel gecikme	16	23,63±8,52			
AGTE Dil-Bilişsel Puanına Karşılık Gelen Gelişim Yaşı	Normal gelişim	16	17,06±6,00	0,988	0,38	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	17,23±9,10			
	Gelişimsel gecikme	16	14,09±5,73			
AGTE İnce Motor Gelişim Alt Test Puanı	Normal gelişim	16	15,25±1,88	1,099	0,342	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	16,40±2,56			
	Gelişimsel gecikme	16	15,69±2,06			
AGTE İnce Motor Puanına Karşılık Gelen Gelişim Yaşı	Normal gelişim	16	16,09±4,94	0,357	0,702	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	18,00±8,40			
	Gelişimsel gecikme	16	16,53±5,95			
AGTE Kaba Motor Gelişim Alt Test Puanı	Normal gelişim	16	17,44±5,80	3,252	0,048*	Normal Gelişim & Otistik Spektrum Bozukluk
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	21,33±2,66			
	Gelişimsel gecikme	16	18,50±4,00			
AGTE Kaba Motor Puanına Karşılık Gelen Gelişim Yaşı	Normal gelişim	16	17,81±7,42	4,047	0,024*	Normal Gelişim & Otistik Spektrum Bozukluk
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	27,50±9,92			
	Gelişimsel gecikme	16	20,56±11,44			
AGTE Sosyal Beceri-Öz bakım Alt Test Puanı	Normal gelişim	16	24,06±5,58	0,694	0,505	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	24,67±5,46			
	Gelişimsel gecikme	16	22,50±4,87			
AGTE Sosyal Beceri-Öz bakım Puanına Karşılık Gelen Gelişim Yaşı	Normal gelişim	16	17,03±4,84	1,21	0,308	
	Otistik Spektrum Bozukluk	15	17,53±5,76			
	Gelişimsel gecikme	16	14,94±4,22			

p < 0,05\*

Tablo 4.1 'de çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE puanları ve AGTE puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları gösterilmiştir. Grup ortalamaları karşılaştırılırken **One Way ANOVA** kullanılmıştır. Hangi grubun farklılık yarattığı hesaplanırken **POST-HOC Testlerden LSD** kullanılmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların AGTE Genel Gelişim Puanı ortalaması 84,25, standart sapması 21,30, otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE Genel Gelişim Puanı ortalaması 89,67, standart sapması 21,04, gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE Genel Gelişim Puanı ortalaması 80,25, standart sapması 17,88' dir. Çocukların AGTE genel gelişim puanları F değeri 0.853, p değeri ise 0,433'tür. Bu sonuçlara göre gruplar arasında AGTE Genel Gelişim Puanları açısından fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE Puanlarına karşılık gelen gelişim yaşlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE puanına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 16,75, standart sapması 5,86; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE puanına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 18,57, standart sapması 7,80; gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE puanına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 15,19, standart sapması 4,57'dir. Çocukların AGTE puanına karşılık gelen gelişim yaşı F değeri 1,158, p değeri 0,323'tür. Bu sonuçlara göre üç grup arasında AGTE puanına karşılık gelen gelişim yaşları arasında fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE dil-bilişsel alt test puanlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların dil-bilişsel alt test puan ortalaması 27,56, standart sapması 9,02; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların dil-bilişsel alt test puan ortalaması 27,80, standart sapması 11,38; gelişimsel gecikmesi olan çocukların dil-bilişsel alt test puan ortalaması 23,63, standart sapması 8,52'dir. Çocukların AGTE dil-bilişsel alt test puanları F değeri 0,927, p değeri 0,403'tür. Bu sonuçlara göre örnekleme oluşturan üç grup arasında AGTE dil-bilişsel alt test puanları arasında fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 17,06, standart sapması 6,00; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 17,23, standart sapması 9,10; gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 14,09, standart sapması 5,73'tür. Çocukların AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşı F değeri 0,988, p değeri 0,38'dir. Bu

sonuçlara göre çalışma grubunu oluşturan üç grup arasında AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları açısından fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE ince motor gelişim alt test puanlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE ince motor gelişim alt test puan ortalaması 15,25, standart sapması 1,88; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE ince motor gelişim alt test puan ortalaması 16,40, standart sapması 2,56; gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE ince motor gelişim alt test puan ortalaması 15,69, standart sapması 2,06'dır. Çocukların AGTE ince motor gelişim alt test puanı F değeri 1,099, p değeri 0,342'dir. Bu sonuçlara göre gruplar arasında AGTE ince motor gelişim alt test puanları açısından fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 16,09, standart sapması 4,94; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 18,00, standart sapması 8,40; gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşı ortalaması 16,53, standart sapması 5,95'tir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşları F değeri 0,357, p değeri 0,702'dir. Bu sonuçlara göre üç grup arasında AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşları arasında fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE kaba motor gelişim alt test puanlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE kaba motor gelişim alt test puanları ortalaması 17,44, standart sapması 5,88; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların kaba motor gelişim alt test puanları ortalaması 21,33, standart sapması 2,66; gelişimsel gecikmesi olan çocukların kaba motor gelişim alt test puanları ortalaması 18,50, standart sapması 4,00'dir. Çocukların AGTE kaba motor gelişim alt test puanları F değeri 3,252, p değeri 0,048'dir. Bu sonuçlara göre normal gelişim gösteren ve otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar arasında AGTE kaba motor gelişim alt test puanları arasında fark vardır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalaması 17,81, standart sapması 7,42; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalaması 27,50, standart sapması 9,92; gelişimsel gecikmesi olan çocukların

AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalaması 20,56, standart sapması 11,44' tür. Çocukların AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları F değeri 4,047, p değeri 0,024'tür. Bu sonuçlara göre üç grup arasında AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları arasında fark vardır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanları ortalaması 24,06, standart sapması 5,58; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanları ortalaması 24,67, standart sapması 5,46; gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanları ortalaması 22,50, standart sapması 4,87'dir. Çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanları F değeri 0,694, p değeri 0,505'dir. Bu sonuçlara göre üç grup arasında AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanları arasında fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşlarına bakıldığında; normal gelişim gösteren çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalaması 17,03, standart sapması 4,84; otistik spektrum bozukluğu olan çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalaması 17,53, standart sapması 5,76; gelişimsel gecikmesi olan çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalaması 14,94, standart sapması 4,22'dir. Çocukların AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları F değeri 1,21, p değeri 0,308'dir. Bu sonuçlara göre üç grup arasında AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları arasında fark yoktur.



Tablo 4.2. TİGE Alt Maddelerini Yerine Getirebilme Sayı ve Yüzdeleri

		Normal Ge liş im Gö ster en		Otistik Spe ktrum Bozuklu ğ u Olan		Ge liş imsel Ge cikmesi Olan		Top lam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Anamamın İlk İş aretleri	Adıyla Ça ğ ırıldığında sese do ğ ru dö ner ek ve bakarak tepki verir.	15	36,6	12	29,3	14	34,1	41	100,0
	"Hayır" denildiğinde kısa bir süre için yapu ğ um brakarak tepki verir.	16	37,2	13	30,2	14	32,6	43	100,0
	"Anne/ Baba burada" dendiğinde onları ara varak tepki gösterir.	15	38,5	11	28,2	13	33,3	39	100,0
Oyunlar ve Rutinler	Cee/ Cöö oyununa katılır.	15	40,5	9	24,3	13	35,1	37	100,0
	Gıdı gıdı/ Geldi geldi kara kedi/ Badi kara geliyor oyununa katılır.	11	40,7	7	25,9	9	33,3	27	100,0
	Tel sarar/ Sar makarayı-çöz makarayı oyununa katılır.	7	41,2	4	23,5	6	35,3	17	100,0
	Fış fış ka vıkcı oyununa katılır.	12	37,5	10	31,3	10	31,3	32	100,0
	Kovalamaca oynar.	10	27,8	13	36,1	13	36,1	36	100,0
	Şarkı söyler.	6	28,6	5	23,8	10	47,6	21	100,0
	Dans eder.	13	37,1	9	25,7	13	37,1	35	100,0
	Annenin söyle di ğ i di ğ er oyunlara katılır.	14	38,9	12	33,3	10	27,8	36	100,0
	Nesnelerle Eylem Gerçekleştirme	Kaşık veya çatala yemek yer.	13	35,1	11	29,7	13	35,1	37
İçinde sıvı bulunan bir bardaktan içer.		14	32,6	14	32,6	15	34,9	43	100,0
Kendi saçını tarar veya fırçalar.		10	40,0	7	28,0	8	32,0	25	100,0
Dişlerini fırçalar.		8	33,3	9	37,5	7	29,2	24	100,0
Havluyla veya bir bezle elini yüzünü siler.		11	36,7	10	33,3	9	30,0	30	100,0
Şapka giver.		7	25,9	9	33,3	11	40,7	27	100,0
Çorap veya ayakkabı giver.		6	33,3	6	33,3	6	33,3	18	100,0
Kol ve bilezik veya saat takar.		5	41,7	3	25,0	4	33,3	12	100,0
Kolunun üstüne başını koyup/ gö zünü kapatıp uyunmuş gibi yapar		10	43,5	6	26,1	7	30,4	23	100,0
Yedi ğ i birşey sıca ksa üfler/ üf yapar.		10	32,3	9	29,0	12	38,7	31	100,0
Oyuncak uça ğ ı tutup uçurur.		6	27,3	10	45,5	6	27,3	22	100,0
Telefonu kula ğ ına tutar.		13	34,2	11	28,9	14	36,8	38	100,0
Çiçek koklar.		10	34,5	10	34,5	9	31,0	29	100,0
Araba veya kamyon iter.		12	29,3	14	34,1	15	36,6	41	100,0
Karşıya top atar.		13	31,7	13	31,7	15	36,6	41	100,0
Bir keseden/ şişeden bir di ğ erine su dö ker gibi yapar.		10	35,7	10	35,7	8	28,6	28	100,0
Barda ğ ın içinde su varmış gibi kaşıda karıştırır.	13	39,4	10	30,3	10	30,3	33	100,0	

		Normal Gelişim Gösteren		Otistik Spektrum Bozukluğu Olan		Gelişimsel Gecikmesi Olan		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Anne-Baba Gibi Davranma	Yatağa yatırır.	5	23,8	6	28,6	10	47,6	21	100,0
	Üstünü örter.	4	25,0	5	31,3	7	43,8	16	100,0
	Biberonla besler.	4	23,5	4	23,5	9	52,9	17	100,0
	Kaşıkla yedirir.	6	24,0	8	32,0	11	44,0	25	100,0
	Saçını tarar.	5	27,8	4	22,2	9	50,0	18	100,0
	Sırtını sıvazlar veya gazını çıkarır.	1	14,3	1	14,3	5	71,4	7	100,0
	Bebeği arabasıyla dolaştırır.	4	28,6	4	28,6	6	42,9	14	100,0
	Bebeği sallar.	4	17,4	10	43,5	9	39,1	23	100,0
	Öper veya kucaklar.	8	27,6	10	34,5	11	37,9	29	100,0
	Başına şapka, ayağına çorap veya ayakkabı giydirir.	4	30,8	4	30,8	5	38,5	13	100,0
	Yüzünü, ellerini siler.	3	17,6	6	35,3	8	47,1	17	100,0
	Onunla konuşur.	4	25,0	3	18,8	9	56,3	16	100,0
	Bezini balar.	3	33,3	2	22,2	4	44,4	9	100,0
	Yetişkin Davranışlarını Taklit Etme	Süpürgeyle/ Elektrik süpürgesi ile süpürür.	11	34,4	10	31,3	11	34,4	32
Anahtarla kilitlet.		10	45,5	6	27,3	6	27,3	22	100,0
Çekiçle çakar.		8	47,1	6	35,3	3	17,6	17	100,0
Testere ile keser.		6	42,9	6	42,9	2	14,3	14	100,0
Bilgisayar klavyesinde yazar.		10	32,3	10	32,3	11	35,5	31	100,0
"Okur" (kitabı veya sayfaları açarak).		11	37,9	7	24,1	11	37,9	29	100,0
Çiçekleri sular.		5	38,5	5	38,5	3	23,1	13	100,0
Müzik enstrümanı (aleti) çalar (piyano, gitar veya flüt gibi).		11	47,8	6	26,1	6	26,1	23	100,0
Direksiyonu döndürerek araba kullanır/ sürer.		8	30,8	9	34,6	9	34,6	26	100,0
Toz alır.		11	44,0	6	24,0	8	32,0	25	100,0
Kalem veya tebeşirle yazar.		12	37,5	11	34,4	9	28,1	32	100,0
Kürekle kazar.		5	26,3	7	36,8	7	36,8	19	100,0
Gözlük takar.		9	32,1	9	32,1	10	35,7	28	100,0
Ruj sürer/ makyaj yapar.		6	46,2	2	15,4	5	38,5	13	100,0
Yerine Kullanma	Oyun sırasında, çocuklar bazen bir nesnenin yerine bir diğerini kullanır.	8	44,4	7	38,9	3	16,7	18	100,0

		Normal Ge liyim Gösteren		Otistik Spektrum Bozukluğu Olan		Ge lişimsel Gecikmesi Olan		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Konuşmaya Başlama</b>	Bazı çocuklar "papağan" gibidir ve yeni duydukları şeyleri taklit ederler.	10	34,5	11	37,9	8	27,6	29	100,0
	Bazı çocuklar etrafta dolaşarak bildiklerini göstermek ister gibi çevrelerindeki nesnelere isimlendirirler.	8	29,6	9	33,3	10	37,0	27	100,0
<b>İlk İhtiyaç İstekleri</b>	Elindeki birşeyi size göstermek için elini size uzatır.	12	30,8	13	33,3	14	35,9	39	100,0
	Elinde tuttuğu bir nesneyi ya da oyuncacı uzatarak size verir.	16	38,1	13	31,0	13	31,0	42	100,0
	İlgisini çeken bir olaya veya ulaşamadığı bir nesneye parmağını ya da kolunu uzatarak işaret eder.	16	39,0	12	29,3	13	31,7	41	100,0
	Birisi ayrılırken (kendiliğinden) el sallayarak güle güle işaret yapar.	13	36,1	10	27,8	13	36,1	36	100,0
	Kucağa alınmak istediğini belirten bir şekilde kollarını size doğru uzatır.	16	36,4	15	34,1	13	29,5	44	100,0
	"Hayır" anlamında başını öki yana sallar ya da kafasını yukarı kaldırır.	12	32,4	13	35,1	12	32,4	37	100,0
	"Evet" anlamında başını öne eğer.	8	27,6	10	34,5	11	37,9	29	100,0
	"Şıştı/ Süss" anlamında parmaklarını dudakına değildir.	6	25,0	8	33,3	10	41,7	24	100,0
	Elini açıp kapayarak veya kolunu uzatarak bir şey ister.	15	37,5	13	32,5	12	30,0	40	100,0
	Uzaktan öpücük vollar.	11	35,5	9	29,0	11	35,5	31	100,0
	Yediği şeyin tadının iyi olduğunu belirtmek için dudaklarıyla "hmmmm" yapar.	9	34,6	7	26,9	10	38,5	26	100,0
	"Bitt/ Gitti" anlamında uygun işaret kullanır.	9	30,0	10	33,3	11	36,7	30	100,0
	Kavanoz/ Kutu kapağının açılması için ya da yapamadığı bir şey için (işaret ederek) yardım ister.	15	37,5	14	35,0	11	27,5	40	100,0
	Tuvalet ihtiyacının giderilmesi için (işaret ederek/ bezini çekip çıkarak) yardım ister.	8	30,8	9	34,6	9	34,6	26	100,0
	Sizin işaret ettiğiniz bir oyuncacı veya nesneye parmağınızı/ kolunuzu uzatıp bakar.	16	36,4	15	34,1	13	29,5	44	100,0
	Kendine öddecek için annenin emeğini çeker/ ses çıkarır.	15	33,3	15	33,3	15	33,3	45	100,0

Tablo 4.2' de çalışma grubunu oluşturan çocukların TİGE alt maddelerini yerine getirebilme sayı ve yüzdeleri gösterilmiştir.

TİGE alt maddelerinden anlamanın ilk işaretlerini oluşturma maddesinde *adıyla çağrıldığında sese doğru dönerek ve bakarak tepki vermede* normal gelişim (NG) gösteren çocukların yüzdesi 36,6, otistik spektrum bozukluğu(OSB) olan çocukların yüzdesi 29,3, gelişimsel gecikmesi(GG) olan çocukların yüzdesi 34,1; *'hayır' denildiğinde kısa bir süre için yaptığını bırakarak tepki vermede* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,2, OSB olan çocukların yüzdesi 30,2, GG olan çocukların yüzdesi 32,6; *'anne/baba burada' dendiğinde onları arayarak tepki göstermede* NG gösteren çocukların yüzdesi 38,5, OSB olan çocukların yüzdesi 28,2, GG olan çocukların yüzdesi 33,3'tür. TİGE alt maddelerinden *oyunlar ve rutinler* maddesinde *cee/cöö oyununa katılmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 40,5, OSB olan çocukların yüzdesi 24,3, GG olan çocukların yüzdesi 35,1; *gıdı gıdı/geldi geldi kara kedi/badi kara geliyor oyununa katılmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 40,7, OSB olan çocukların yüzdesi 25,9, GG olan çocukların yüzdesi 33,3; *tel sarar/sar makarayı-çöz makarayı oyununa katılmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 41,2, OSB olan çocukların yüzdesi 23,5, GG olan çocukların yüzdesi 35,3; *fiş fiş kayıkçı oyununa katılmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,5, OSB olan çocukların yüzdesi 31,3, GG olan çocukların yüzdesi 31,3; *kovalamaca oynamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 27,8, OSB olan çocukların yüzdesi 36,1, GG olan çocukların yüzdesi 36,1; *şarkı söylemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 28,6, OSB olan çocukların yüzdesi 23,8, GG olan çocukların yüzdesi 47,6; *dans etmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,1, OSB olan çocukların yüzdesi 25,7, GG olan çocukların yüzdesi 37,1, *annenin söylediği diğer oyunlara katılmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 38,9, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 27,8'dir.

TİGE alt maddelerinden nesnelere eylem gerçekleştirme maddesinde *kaşık ve çatalla yemek yemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 35,1, OSB olan çocukların yüzdesi 29,7, GG olan çocukların yüzdesi 35,1; *içinde sıvı bulunan bir bardaktan içmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 32,6, OSB olan çocukların yüzdesi 32,6, GG olan çocukların yüzdesi 34,9; *kendi saçını tarama veya fırçalamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 40,0, OSB olan çocukların yüzdesi 28,0, GG olan çocukların yüzdesi 32,0; *dişlerini fırçalamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 33,3, OSB olan çocukların yüzdesi 37,5, GG olan çocukların yüzdesi 29,2; *havluluyla veya bir bezle elini, yüzünü silmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 36,7, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 30,0; *şapka giymede* NG gösteren çocukların yüzdesi 25,9, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi

40,7; *çorap veya ayakkabı giymede* NG gösteren çocukların yüzdesi 33,3, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 33,3; *kolye, bilezik veya saat takmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 41,7, OSB olan çocukların yüzdesi 25,0, GG olan çocukların yüzdesi 33,3; *kolunun üstüne başını koyup/ gözünü kapatıp uyurmuş gibi yapmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 43,5, OSB olan çocukların yüzdesi 26,1, GG olan çocukların yüzdesi 30,4; *yediği bir şey sıcaksa üfleme/ üf yapmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 32,3, OSB olan çocukların yüzdesi 29,0, GG olan çocukların yüzdesi 38,7; *oyuncak uçağı tutup uçurmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 27,3, OSB olan çocukların yüzdesi 45,5, GG olan çocukların yüzdesi 27,3; *telefonu kulağına tutmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 34,2, OSB olan çocukların yüzdesi 28,9, GG olan çocukların yüzdesi 36,8; *çiçek koklamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 34,5, OSB olan çocukların yüzdesi 34,5, GG olan çocukların yüzdesi 31,0; *araba veya kamyon itmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 29,3, OSB olan çocukların yüzdesi 34,1, GG olan çocukların yüzdesi 36,6; *karşıya top atmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 31,7, OSB olan çocukların yüzdesi 31,7, GG olan çocukların yüzdesi 36,6; *bir kaseden/ şişeden bir diğerine su döker gibi yapmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 35,7, OSB olan çocukların yüzdesi 35,7, GG olan çocukların yüzdesi 28,6; *bardağın içinde su varmış gibi kaşıkla karıştırmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 39,4, OSB olan çocukların yüzdesi 30,3, GG olan çocukların yüzdesi 30,3'tür.

TİGE alt maddelerinden anne-baba gibi davranma maddesinde *yatağa yatırmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 23,8, OSB olan çocukların yüzdesi 28,6, GG olan çocukların yüzdesi 47,6; *üstünü örtmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 25,0, OSB olan çocukların yüzdesi 31,3, GG olan çocukların yüzdesi 43,8; *biberonla beslemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 23,5, OSB olan çocukların yüzdesi 23,5, GG olan çocukların yüzdesi 52,9; *kaşıkla yedirmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 24,0, OSB olan çocukların yüzdesi 32,0, GG olan çocukların yüzdesi 44,0; *saçını taramada* NG gösteren çocukların yüzdesi 27,8, OSB olan çocukların yüzdesi 22,2, GG olan çocukların yüzdesi 44,0; *sırtını sıvazlama veya gazını çıkarmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 14,3, OSB olan çocukların yüzdesi 14,3, GG olan çocukların yüzdesi 71,4; *bebeği arabasıyla dolaştırmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 28,6, OSB olan çocukların yüzdesi 28,6, GG olan çocukların yüzdesi 42,9; *bebeği sallamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 17,4, OSB olan çocukların yüzdesi 43,5, GG olan çocukların yüzdesi 39,1; *öpme veya kucaklamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 27,6, OSB olan çocukların yüzdesi 34,5, GG olan çocukların yüzdesi 37,9; *başına şapka, ayağına çorap veya ayakkabı giydirmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 30,8, OSB olan çocukların yüzdesi

30,8, GG olan çocukların yüzdesi 38,5; *yüzünü, ellerini silmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 17,6, OSB olan çocukların yüzdesi 35,3, GG olan çocukların yüzdesi 47,1; *onunla konuşmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 25,0, OSB olan çocukların yüzdesi 18,8, GG olan çocukların yüzdesi 56,3; *bezini bağlamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 33,3, OSB olan çocukların yüzdesi 22,2, gelişimsel gecikmesi olan çocukların yüzdesi 44,4'tür.

TİGE alt maddelerinden yetişkin davranışlarını taklit etme maddesinde *süpürgeyle/elektrik süpürgesiyle süpürmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 34,4, OSB olan çocukların yüzdesi 31,3, GG olan çocukların yüzdesi 34,4; *anahtarla kilitlemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 45,5, OSB olan çocukların yüzdesi 27,3, GG olan çocukların yüzdesi 27,3; *çekikle çakmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 47,1, OSB olan çocukların yüzdesi 35,3, GG olan çocukların yüzdesi 17,6; *testere ile kesmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 42,9, OSB olan çocukların yüzdesi 42,9, GG olan çocukların yüzdesi 14,3; *bilgisayar klavyesinde yazmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 32,3, OSB olan çocukların yüzdesi 32,3, GG olan çocukların yüzdesi 35,5; *okumada(kitabı ve sayfalarını açmada)* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,9, OSB olan çocukların yüzdesi 24,1, GG olan çocukların yüzdesi 37,9; *çiçekleri sulamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 38,5, OSB olan çocukların yüzdesi 38,5, GG olan çocukların yüzdesi 23,1; *müzik enstrümanı(aleti)çalmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 47,8, OSB olan çocukların yüzdesi 26,1, GG olan çocukların yüzdesi 26,1; *direksiyonu döndürerek araba kullanma/sürmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 30,8, OSB olan çocukların yüzdesi 34,6, GG olan çocukların yüzdesi 34,6; *toz almada* NG gösteren çocukların yüzdesi 44,0, OSB olan çocukların yüzdesi 24,0, GG olan çocukların yüzdesi 32,0; *kalem veya tebeşirle yazmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,5, OSB olan çocukların yüzdesi 34,4, GG olan çocukların yüzdesi 28,1; *kürekle kazmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 26,3, OSB olan çocukların yüzdesi 36,8, GG olan çocukların yüzdesi 36,8; *gözlük takmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 32,1, OSB olan çocukların yüzdesi 32,1, GG olan çocukların yüzdesi 35,7; *ruj sürme/makyaj yapmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 46,2, OSB olan çocukların yüzdesi 15,4, GG olan çocukların yüzdesi 38,5'dur.

TİGE alt maddelerinden *yerine kullanma* maddesinde NG gösteren çocukların yüzdesi 44,4, OSB olan çocukların yüzdesi 38,9, GG olan çocukların yüzdesi 16,7'dir.

TİGE alt maddelerinden *konuşmaya başlama* maddesinde NG gösteren çocukların yüzdesi 64,1, OSB olan çocukların yüzdesi 71,2, GG olan çocukların yüzdesi 64,6'dır.

TİGE alt maddelerinden ilk iletişim jestleri maddesinde *elindeki bir şeyi size göstermek için elini uzatmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 30,8, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 35,9; *elinde tuttuğu bir nesneyi ya da oyuncuğu uzatarak size vermede* NG gösteren çocukların yüzdesi 38,1, OSB olan çocukların yüzdesi 31,0, GG olan çocukların yüzdesi 31,0; *ilgisini çeken bir olaya veya ulaşamadığı bir nesneye parmağını ya da kolunu uzatarak işaret etmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 39,0, OSB olan çocukların yüzdesi 29,3, GG olan çocukların yüzdesi 31,7, *birisi ayrılırken el sallayarak güle güle işareti yapmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 36,1, OSB olan çocukların yüzdesi 27,8, GG olan çocukların yüzdesi 36,1; *kucağa alınmak istediğini belirten bir şekilde kollarını size doğru uzatmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 36,4, OSB olan çocukların yüzdesi 34,1, GG olan çocukların yüzdesi 29,5; *'hayır' anlamında başını iki yana sallama ya da kafasını yukarı kaldırmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 32,4, OSB olan çocukların yüzdesi 35,1, GG olan çocukların yüzdesi 32,4; *'evet' anlamında başını öne eğmede* NG gösteren çocukların yüzdesi 27,6, OSB olan çocukların yüzdesi 34,5, GG olan çocukların yüzdesi 37,9; *'şşt/suss' anlamında parmaklarını dudaklarına değdirmeye* NG gösteren çocukların yüzdesi 25,0, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 41,7; *elini açıp kapayarak veya kolunu uzatarak bir şey istemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,5, OSB olan çocukların yüzdesi 32,5, GG olan çocukların yüzdesi 30,0; *uzaktan öpücük yollamada* NG gösteren çocukların yüzdesi 35,5, OSB olan çocukların yüzdesi 29,0, GG olan çocukların yüzdesi 35,5; *yediği şeyin tadının iyi olduğunu belirtmek için dudaklarıyla 'hımmmm' yapmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 34,6, OSB olan çocukların yüzdesi 26,9, GG olan çocukların yüzdesi 38,5; *'bitti/gitti' anlamında uygun işaret kullanmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 30,0, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 36,7; *kavanoz/kutu kapağının açılması için ya da yapamadığı bir şey için (işaret ederek) yardım istemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 37,5, OSB olan çocukların yüzdesi 35,0, GG olan çocukların yüzdesi 27,5; *tuvalet ihtiyacının giderilmesi için (işaret ederek/bezini çekiştirerek) yardım istemede* NG gösteren çocukların yüzdesi 30,8, OSB olan çocukların yüzdesi 34,6, GG olan çocukların yüzdesi 34,6; *sizin işaret ettiğiniz bir oyuncuğa veya nesneye parmağınızı/kolunuzu izleyip bakmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 36,4, OSB olan çocukların yüzdesi 34,1, GG olan çocukların yüzdesi 29,5; *kendine dikkat çekmek için annenin eteğini çekme/ses çıkarmada* NG gösteren çocukların yüzdesi 33,3, OSB olan çocukların yüzdesi 33,3, GG olan çocukların yüzdesi 33,3'tür.

**Tablo 4.3. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi Bileşenlerinin Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Göre Karşılaştırılması**

	(1) n=16		(2) n=15		(3) n=16		F değeri	p değeri	İkili Karşılaştırma (p değeri)			
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			(1) & (2)	(1) & (3)	(2) & (3)	
<b>BVKA</b>												
Sosyal Bileşenler	40,00	6,80	31,53	9,93	33,88	11,24	3,318	0,045*	0,017*	0,08	0,50	
Konuşma Bileşenler	26,38	13,77	24,00	13,95	23,88	17,24	0,138	0,871	0,66	0,64	0,98	
Sembolik Bileşenler	53,75	25,07	48,87	22,73	54,50	27,44	0,226	0,799	0,59	0,93	0,54	
<b>BKL</b>												
Sosyal Bileşenler	21,50	4,13	13,60	6,86	16,56	7,12	6,516	0,003*	0,001*	0,029*	0,19	
Konuşma Bileşenler	8,81	3,06	6,33	3,54	7,50	4,02	1,882	0,164	0,06	0,30	0,37	
Sembolik Bileşenler	12,13	3,61	10,13	4,47	11,13	4,54	0,861	0,430	0,20	0,51	0,52	

(1): Normal Gelişim Gösteren

(2): Otistik Spektrum Bozukluğu Olan

(3): Gelişimsel Gecikmesi Olan

\*  $p < 0,05$

BVKA: Bakım Veren Kişi Anketi

BKL: Bebek-Çocuk Kontrol Listesi

Tablo 4.3' de İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi Bileşenlerinin çalışma grubunu oluşturan çocuklara göre karşılaştırılması görülmektedir. Grup ortalamaları karşılaştırılırken **One Way ANOVA** kullanılmıştır. Hangi grubun farklılık yarattığı hesaplanırken **POST-HOC Testlerden LSD** kullanılmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler ortalaması 40,00, standart sapması 6,80, konuşma bileşenleri ortalaması 26,38, standart sapması 13,77, sembolik bileşenler ortalaması 53,75, standart sapması 25,07'dir. Otistik spektrum bozukluğu olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler ortalaması 31,53, standart sapması 9,93, konuşma bileşenleri ortalaması 24,00, standart sapması 13,95, sembolik bileşenler ortalaması 48,87, standart sapması 22,73, gelişimsel gecikmesi olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler ortalaması 33,88, standart sapması 11,24, konuşma bileşenleri ortalaması 23,88, standart sapması 17,24, sembolik bileşenler ortalaması 54,50, standart sapması 27,44'tür. Üç grup için İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler F değeri 3,318, P değeri 0,045'tir. Üç grup arasında İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler açısından fark vardır. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi'ndeki konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenlerde gruplar arasında fark yoktur.



Normal gelişim gösteren çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler ortalaması 21,50, standart sapması 4,13, konuşma bileşenleri ortalaması 8,81, standart sapması 3,06, sembolik bileşenler ortalaması 12,13, standart sapması 3,61, otistik spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal bileşenler ortalaması 13,60, standart sapması 6,86, konuşma bileşenleri ortalaması 6,33, standart sapması 3,54, sembolik bileşenler ortalaması 10,13, standart sapması 4,47, gelişimsel gecikmesi olan çocukların sosyal bileşenler ortalaması 16,56, standart sapması 7,12, konuşma bileşenleri ortalaması 7,50, standart sapması 4,02, sembolik bileşenler ortalaması 11,13, standart sapması 4,54'dür. Üç grup için İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler F değeri 6,516, p değeri 0,003; konuşma bileşenleri F değeri 1,882, p değeri 0,164; sembolik bileşenler F değeri 0,861, p değeri 0,430' dur. Bu sonuçlara göre üç grup arasında İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler açısından fark vardır. Üç grup arasında sembolik bileşenler ve konuşma bileşenleri arasında fark yoktur.

Yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre; NG gösteren ve OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler p değeri 0,017, konuşma bileşenleri p değeri 0,66, sembolik bileşenler p değeri 0,59 olarak bulunmuştur. Buna göre NG gösteren ve OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenleri arasında fark vardır. NG gösteren ve OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketindeki konuşma ve sembolik bileşenleri arasında fark yoktur. NG gösteren ve OSB olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler p değeri 0,001, konuşma bileşenleri P değeri 0,06, sembolik bileşenler P değeri 0,20'dir. Buna göre NG gösteren ve OSB olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenleri arasında fark bulunmaktadır. NG gösteren ve OSB olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenleri arasında ise fark yoktur. NG gösteren ve GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler p değeri 0,08, konuşma bileşenleri p değeri 0,64, sembolik bileşenler p değeri ise 0,93'tür. Bu sonuçlara göre NG gösteren ve GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenleri, konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenleri arasında fark yoktur. NG gösteren ve GG olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler p değeri 0,029, konuşma bileşenleri p değeri 0,30, sembolik bileşenler p değeri 0,51'dir. Buna göre NG gösteren ve GG olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenleri arasında fark vardır. NG gösteren ve GG olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenleri arasında fark yoktur. OSB olan çocuklar ile GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler p değeri 0,50; konuşma bileşenleri p değeri 0,98; sembolik bileşenler p değeri 0,54'tür. Buna göre OSB olan çocuklar ile GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler,

konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenleri arasında fark yoktur. OSB olan çocuklar ile GG olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler p değeri 0,19, konuşma bileşenleri p değeri 0,37, sembolik bileşenler p değeri 0,52'dir. Buna göre OSB olan çocuklar ile GG olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler, konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenleri arasında fark yoktur.

**Tablo 4.4. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi Bileşenlerini Oluşturan Alt Başlık Sonuçlarının Karşılaştırılması**

BAKIM VEREN KİŞİ ANKETİ		$\bar{x} \pm SS$			F	P	Fark Yaratın Grup
		Normal Gelişim Gösteren	Otistik Spektrum Bozukluğu Olan	Gelişimsel Gecikmesi Olan			
Sosyal Bileşenler	Duygular ve Göz Konağı Kurma	13,5±1,3	11,5±2,3	11,9±2,3	4,328	0,019*	Normal Gelişim Gösteren
	İletişim	14,3±4,5	10,1±5,6	11,7±5,8	2,436	0,099	
	Jestler	12,3±2,7	10±3,2	10,3±4,3	2,006	0,147	
Konuşma Bileşenleri	Sesler	11,7±2,9	8,3±4,3	8,5±5	3,266	0,048*	Normal Gelişim Gösteren
	Kelimeler	14,7±11,4	15,7±12,7	15,4±13,3	0,025	0,98	
Sembolik Bileşenler	Anlama	27,6±15,1	22,9±14,6	28,2±15,4	0,564	0,573	
	Nesne Kullanımı	26,1±10,8	25,9±9,5	26,3±12,3	0,005	0,995	

\*p <0,05

Tablo 4.4' de çalışma grubundaki çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenlerini oluşturan alt başlık sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Grup ortalamaları karşılaştırılırken **One Way ANOVA** kullanılmıştır. Hangi grubun farklılık yarattığı hesaplanırken **POST-HOC Testlerden LSD** kullanılmıştır.

Örnekleme oluşturan çocuklardan NG gösteren çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlıkları olan duygular ve göz konağı kurma ortalaması 13,5, standart sapması 1,3; iletişim ortalaması 14,3, standart sapması 4,5; jestler ortalaması 12,3, standart sapması 2,7'dir. NG gösteren çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri alt başlıkları olan sesler ortalaması 11,7, standart sapması 2,9; kelimeler ortalaması 14,7, standart sapması 11,4' dür. NG gösteren çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sembolik bileşenler anlama ortalaması 27,6, standart sapması 15,1; nesne kullanımı ortalaması 26,1 standart sapması 10,8' dir.

OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlığı olan duygular ve göz kontağı kurma ortalaması 11,5, standart sapması 2,3; iletişim ortalaması 10,1, standart sapması 5,6; jestler ortalaması 10, standart sapması 3,2'dir. OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri sesler ortalaması 8,3, standart sapması 4,3, kelimeler ortalaması 15,7, standart sapması 12,7'dir. OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sembolik bileşenler anlama ortalaması 22,9, standart sapması 14,6, nesne kullanımı ortalaması 25,9, standart sapması 9,5'dur.

GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlıkları olan duygular ve göz kontağı kurma ortalaması 11,9, standart sapması 23; iletişim ortalaması 11,7, standart sapması 5,8; jestler ortalaması 10,3, standart sapması 4,3'tür. GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri alt başlıkları olan sesler ortalaması 8,5, standart sapması 5; kelimeler ortalaması 15,4, standart sapması 13,3'tür. GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sembolik bileşenler alt başlıkları olan anlama ortalaması 28,2, standart sapması 15,4; nesne kullanımı ortalaması 26,3, standart sapması 12,3'tür.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlığı olan duygular ve göz kontağı kurma F değeri 4,328, p değeri 0,019; iletişim F değeri 2,436, p değeri 0,099; jestler F değeri 2,006, P değeri 0,147'dir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunu oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlığı olan duygular ve göz kontağı kurma değerleri arasında fark vardır. Farklılık yaratan örneklem grubu ise normal gelişim gösteren çocuklardır. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlıkları olan iletişim ve jestlerde gruplar arası fark yoktur.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri alt başlıkları olan sesler F değeri 3,266, p değeri 0,048; kelimeler F değeri 0,025, p değeri 0,98'dir. Bu sonuçlara göre üç grup arasında İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri sesler değeri açısından fark vardır. Farklılık yaratan grup ise normal gelişim gösteren çocuklardır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sembolik bileşenler alt başlıkları olan anlama F değeri 0,564, p değeri 0,573; nesne kullanımı F değeri 0,005, p değeri 0,995'tir. Bu sonuçlara göre İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sembolik bileşenler alt başlıkları olan anlama ve nesne kullanımı açısından gruplar arasında fark yoktur.

**Tablo 4.5. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi Bileşenlerini Oluşturan Alt Başlık Sonuçlarının Karşılaştırılması**

BEBEK ÇOCUK KONTROL LİSTESİ		$\bar{x} \pm SS$			F	P	Fark Yaratın Grup
		Normal Gelişim Gösteren	Otistik Spektrum Bozukluğu Olan	Gelişimsel Gecikmesi Olan			
Sosyal Bileşenler	Duygular ve Göz Konağı Kurma	7,81±0,40	5,73±1,53	6,31±1,92	8,732	0,001*	Normal Gelişim Gösteren
	İletişim	5,63±2,45	3,73±2,52	4,88±2,70	2,135	0,130	
	Jestler	8,05±2,45	4,13±3,36	5,38±2,94	7,824	0,001*	Normal Gelişim Gösteren
Konuşma Bileşenleri	Sesler	5,88±1,41	4,27±1,91	5,00±2,31	2,755	0,075	
	Kelimeler	2,94±1,98	2,07±1,83	2,50±1,90	0,808	0,452	
Sembolik Bileşenler	Anlama	4,94±1,00	3,80±1,57	4,31±1,49	2,678	0,080	
	Nesne Kullanımı	7,19±2,74	6,33±3,04	6,81±3,12	0,321	0,727	
*p < 0,05							

Tablo 4.5’ de çalışma grubundaki çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenlerini oluşturan alt başlık sonuçlarının karşılaştırılması gösterilmiştir. Grup ortalamaları karşılaştırılırken **One Way ANOVA** kullanılmıştır. Hangi grubun farklılık yarattığı hesaplanırken **POST-HOC Testlerden LSD** kullanılmıştır.

NG gösteren çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler alt başlıkları olan duygular ve göz konağı kurma ortalaması 7,81, standart sapması 0,40; iletişim ortalaması 5,63, standart sapması 2,45; jestler ortalaması 8,06, standart sapması 2,45’tir. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi konuşma bileşenleri alt başlıkları olan sesler ortalaması 5,88, standart sapması 1,41; kelimeler ortalaması 2,94, standart sapması 1,98’dir. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sembolik bileşenler alt başlıkları olan anlama ortalaması 4,94, standart sapması 1,00; nesne kullanımı ortalaması 7,19, standart sapması 2,74’tür.

OSB olan çocukların sosyal bileşenler alt başlıkları olan duygular ve göz konağı kurma ortalaması 5,73, standart sapması 1,53; iletişim ortalaması 3,73, standart sapması 2,52; jestler ortalaması 4,13, standart sapması 3,36’dır. Konuşma bileşenleri alt başlıkları olan sesler ortalaması 4,27, standart sapması 1,91; kelimeler ortalaması 2,07, standart sapması 1,83’tür. Sembolik bileşenler alt başlıkları olan anlama ortalaması 3,80, standart sapması 1,57; nesne kullanımı ortalaması 6,33, standart sapması 3,04’tür.

GG olan çocukların sosyal bileşenler alt başlıkları olan duygular ve göz kontağı kurma ortalaması 6,31, standart sapması 1,92; iletişim ortalaması 4,88, standart sapması 2,70; jestler ortalaması 5,38, standart sapması 2,94'dür. Konuşma bileşenleri alt başlıklarından sesler ortalaması 5,00, standart sapması 2,31; kelimeler ortalaması 2,50, standart sapması 1,90'dır. Sembolik bileşenler alt başlıklarından anlama ortalaması 4,31, standart sapması 1,49; nesne kullanımı ortalaması 6,81, standart sapması 3,12'dir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler alt başlıklarından duygular ve göz kontağı kurma F değeri 8,372, p değeri 0,001; iletişim F değeri 2,135, p değeri 0,130; jestler F değeri 7,824, p değeri 0,001'dir. Konuşma bileşenleri alt başlıklarından sesler F değeri 2,755, p değeri 0,075; kelimeler F değeri 0,808, p değeri 0,452'dir. Sembolik bileşenler alt başlıklarından anlama F değeri 2,678, p değeri 0,080; nesne kullanımı F değeri 0,321, p değeri 0,727'dir. Bu sonuçlara göre İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler alt başlıklarından duygular ve göz kontağı kurma ve jestlerde üç grup arasında fark vardır. Farklılığı yaratan grup ise normal gelişim gösteren çocuklardır.

**Tablo 4.6. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi ile İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi Bileşenlerinin TİGE Alıcı ve İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile Karşılaştırılması**

	İSDÖ Bileşenler	Çocuk Tanı	TİGE ALICI SÖZCÜK DAĞARCIĞI		TİGE İFADE EDİCİ SÖZCÜK DAĞARCIĞI		
			Spearsman rho	P	Spearsman rho	P	
<b>İSDÖ BEBEK VE ÇOCUK KONTROL LİSTESİ</b>	<i>Sosyal Bileşenler</i>	NGG	,766	,001	,889	,000*	
		OSB	,817	,000	,715	,003*	
		GG	,830	,000	,813	,000*	
	<i>Konuşma Bileşenleri</i>	NGG	,497	,050	,692	,003*	
		OSB	,752	,001	,735	,002*	
		GG	,875	,000	,909	,000*	
	<i>Sembolik Bileşenler</i>	NGG	,736	,001	,881	,000*	
		OSB	,802	,000	,740	,002*	
		GG	,837	,000	,816	,000*	
	<b>İSDÖ BAKIM VEREN KİŞİ ANKETİ</b>	<i>Sosyal Bileşenler</i>	NGG	,339	,199	,463	,071*
			OSB	,844	,000	,726	,002*
			GG	,870	,000	,876	,000*
<i>Konuşma Bileşenleri</i>		NGG	,542	,030	,729	,001*	
		OSB	,880	,000	,962	,000*	
		GG	,879	,000	,901	,000*	
<i>Sembolik Bileşenler</i>		NGG	,768	,001	,903	,000*	
		OSB	,839	,000	,855	,000*	
		GG	,920	,000	,915	,000*	

\*p <0,05

Tablo 4.6' da çalışma grubunu oluşturan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi ile İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenlerinin TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ve TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile ilişkisinin anlamlı olup olmadığının karşılaştırılması gösterilmiştir. Tabloya göre NG gösteren çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,001, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ilişkisi P değeri ,000; konuşma bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,050, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,003; sembolik bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,001, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000'dır.

OSB olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,003; konuşma bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,001, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,002; sembolik bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,002'dir. GG olan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile ilişkisi p değeri ,000; konuşma bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile ilişkisi p değeri ,000; sembolik bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile ilişkisi p değeri ,000; sembolik bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisinin p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı ile ilişkisi p değeri ,000'dır.

NG gösteren çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,199, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,071; konuşma bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,030, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,001; sembolik bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,001, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,000'dır. OSB olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri,002; konuşma bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,000; sembolik bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,000'dır. GG olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi

Anketi sosyal bileşenler ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,000, konuşma bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,000; sembolik bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı ilişkisi p değeri ,000, TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı p değeri ,000'dır.

Bu sonuçlara göre örnekleme oluşturan tüm çocuklar için İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı'nın ilişkisi ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenleri ile TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı'nın ilişkisi anlamlı olarak bulunmuştur. Örnekleme oluşturan çocuklar için İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenleri ile TİGE Alıcı Sözcük Dağarcığı' nın ilişkisi ve İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenleri ile TİGE İfade Edici Sözcük Dağarcığı' nın ilişkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.



## 5. TARTIŞMA

Yapılmış olan bu araştırma gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcıkları arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sayı ve yüzde değerleri ile gösterilmiş, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak tartışılmıştır.

Tablo 4.1’de örnekleme oluşturan çocukların AGTE puanları ve AGTE puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları ortalamaları, standart sapmaları, F değerleri ve P değerleri yer almaktadır. AGTE, örnekleme alınan çocukların gelişim yaşlarının eşitlenmesi amacıyla yapılmıştır. Buna göre örnekleme oluşturan üç grup arasında AGTE puanına karşılık gelen gelişim yaşları, AGTE dil-bilişsel alt test puanları, AGTE dil-bilişsel puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları, AGTE ince motor gelişim alt test puanı, AGTE ince motor gelişim puanına karşılık gelen gelişim yaşları, AGTE sosyal gelişim-özbakım alt test puanları, AGTE sosyal gelişim-özbakım beceri alt test puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları arasında fark bulunmamaktadır. Örnekleme oluşturan üç grup arasında AGTE kaba motor gelişim alt test puanları, AGTE kaba motor gelişim puanlarına karşılık gelen gelişim yaşları arasında fark bulunmaktadır. Farklılığı oluşturan gruplar ise normal gelişim gösteren çocuklar ve otistik spektrum bozukluğu olan çocuklardır.

Tablo 4.2’ de örnekleme oluşturan çocukların TİGE alt maddelerini yerine getirebilme sayı ve yüzdeleri görülmektedir. TİGE alt maddelerinden anlamamanın ilk işaretlerini oluşturma maddesinde *adıyla çağrıldığında sese doğru dönerek ve bakarak tepki verme vermede*, *‘hayır’ denildiğinde kısa bir süre için yaptığını bırakarak tepki vermede*, *‘anne/baba burada’ dendiğinde onları arayarak tepki göstermede* otistik spektrum bozukluğu olan çocukların maddeleri yerine getirme yüzdeleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturan diğer çocuklara göre daha düşüktür. Yapılmış olan bazı araştırmalar bu sonuçları desteklemektedir. Werner ve arkadaşları (2000) otizm tanısı konmuş çocukların 8-10 aylık dönemlerdeki video görüntülerinde normal yaşlılarına oranla isimlerine daha az yöneldiklerini saptamışlardır. Baranek (1999) otistiklerde diğer gelişimsel gerilikler ve normal gelişimde olmayan görsel uyarana yönelim güçlüğü, dokunulmaktan hoşlanmama ve isimlerine geç yanıt verme gibi sorunların 9 ay gibi erken bir dönemde var olduğunu savunmuştur. Osterling, Dawson ve Munson (1994), 1 yaşına kadarki dönemde otizmin zihinsel engelden ayırt edilip edilemeyeceği sorusunun cevabını araştırdıkları çalışmalarında otistik spektrum bozukluğu

olan bebeklerin zihinsel engele sahip olan bebeklerden daha az sıklıkla isimlerine yöneldikleri ve diğerlerine baktıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda otistik spektrum bozukluğu olan bebekler ve zihinsel engele sahip bebeklerin normal gelişim gösteren bebeklerden daha çok sıklıkla tekrarlayıcı motor hareketlerle meşgul olduklarını ve daha az sıklıkla diğerleri tarafından tutulan nesnelere baktıklarını ve jestleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Leekam, Susan R., Lopez, Beatriz, Moore ve Chris (2000) tarafından yapılan çalışmada ise otizmliler çocukların dikkat teşebbüsüne yönelmede ve birisini başıyla takip etmede gelişimsel gecikmesi olan kontrol grubu çocuklardan daha az cevaplayıcı oldukları, dikkat değiştirmede henüz zorluğa sahip olmadıkları ve hedeflere yönelmede daha hızlı oldukları bulunmuştur. Sigman, Mundy, Sherman ve Ungerer (1986) ise otistik çocukların, yetişkinleri cevaplamada, diğer gelişimsel gerilikler gösteren gruplara göre belirgin bir yetersizlik göstermediklerini, nesnelere işaret etme/gösterme davranışında belirgin yetersizlikler sergilediklerini belirtmişlerdir. Lord (1995), Osterling ve Dawson (1994)'a göre 1 yaşından küçük otizmliler çocuklarda diğer çocuklarla karşılaştırıldığında başkasının konuşmasına ve isimlerine cevap verme daha azdır. Klin (1991)'e göre ise otizmliler çocuklar annelerinin sesine daha az cevap verirler.

TİGE alt maddelerinden *oyunlar ve rutinler* maddesinde *cee/cöö oyununa katılmada, gıdı gıdı/geldi geldi kara kedi/badi kara geliyor oyununa katılmada, tel sarar/sar makarayı-çöz makarayı oyununa katılmada, şarkı söylemede ve dans etmede* otistik spektrum bozukluğu olan çocukların bu maddeleri yerine getirme yüzdelerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların çoğu bu araştırma bulgularını desteklemektedir. Charman, Swettenharn, Baron-Cohen, Cox, Baird ve Drew (1997) otizmliler çocukların gelişimsel geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklara göre -miş gibi yapma oyunu oynama davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Luyster, Lopez ve Lord (2006) 31 gelişimsel gecikmesi olan çocuk, 93 otistik spektrum bozukluğu olan çocuk ve 29 normal gelişim gösteren çocuk ile yaptıkları çalışmada otistik spektrum bozukluğu olan çocukların çoğu fonksiyonel nesne kullanımı, sözel olmayan iletişim, alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı ve oyun becerilerinde geciktiklerini bulmuşlardır. Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman (2006)'a göre sözel olmayan iletişim becerileri ve nesnelere oynama becerileri incelendiğinde otistik çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan her iki beceride de ayrılırlar. Ayrıca nesnelere oyun oynama becerisindeki yetersizlikler, sözel olmayan iletişim becerilerindeki yetersizlikler kadar belirgin değildir. Bu sonuç, sözel olmayan davranışların

gelişimindeki problemin, otizm tanısı almış bir çocuğun önemli bir özelliği olduğunu göstermektedir.

TİGE alt maddelerinden nesnelere eylem gerçekleştirme maddesinde *kolunun üstüne başını koyup/ gözünü kapatıp uyurmuş gibi yapmada, yediği bir şey sıcaksa üfleme/ üf yapmada, telefonu kulağına tutmada* otistik spektrum bozukluğu olan çocukların maddeleri yerine getirme yüzdelerinin normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bazı çalışma sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir. Luyster, Lopez ve Lord (2006) 31 gelişimsel gecikmesi olan çocuk, 93 otistik spektrum bozukluğu olan çocuk ve 29 normal gelişim gösteren çocuk ile yaptıkları çalışmada otistik spektrum bozukluğu olan çocukların çoğu fonksiyonel nesne kullanımında geciktiklerini bulmuşlardır. Charman, Swettenharn, Baron-Cohen, Cox, Baird ve Drew (1997) otizmliler çocukların gelişimsel geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklara göre –miş gibi yapma oyunu oynama davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Charman, Drew ve Cox (2003)'ün aktardığına göre; Smith ve ark. yaptıkları çalışmada otistik spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil gelişimleri ile ilişkili değişkenleri incelemişler ve sonuçta çocukların kullandığı kelime sayısı ile sözel taklit, *nesnelere –miş gibi oyun*, ortak dikkat başlatma davranışları arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır.

TİGE alt maddelerinden yetişkin davranışlarını taklit etme maddesinde *süpürgeyle/elektrik süpürgesiyle süpürme, anahtarla kilitleme, çekiçle çakma* maddelerini yerine getirme yüzdeleri otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda daha düşüktür. Taklit becerisi, çocukların sosyal ve bilişsel becerileri için çok önemli bir beceridir ve özellikle sembolik düşünmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Akçamete, G., Akkök A., Atay, M. ve ark.(ed Ataman A.) (2005)'nin aktarımıyla Jordan (1999)'a göre otistik çocuklarda, hem sözel hem de sözel olmayan davranışları taklit etmede yetersizlikler görülmekte; diğerlerinin jest ve mimiklerini yaşlılarına göre daha az taklit etmektedirler. Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg (2008) ise çalışmalarında taklit becerileri, jestler ve sözel olmayan bilişsel yeterliliğin ifade edici dil gelişimi için önemli bir yordayıcı olduğunu göstermişlerdir. Charman ve ark.(1997), Dawson, Meltzoff, Ostarling ve ark.(1999), Rogers, Hepburn, Stackhouse ve ark.(2003), Stone, Ouesley ve Littleford (1997) tarafından yapılan çalışmalarda da otistik bozukluğu olan çocukların taklit becerilerinde, normal gelişim gösteren çocuklara göre ve gelişimsel yaşlarına göre eşleştirilmiş gelişim geriliği olan çocuklara göre daha sınırlı taklit becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Dawson ve Galbert (1986)'a göre otizmliler çocuklarda görülen motor taklit problemlerinin sosyal ilişki kurma ve bu sosyal ilişkiler içinde öğrenme sürecinde başlıca engellerden biri olduğu

düşünülmektedir. Stone ve ark. (1997), Libby ve ark. (1997) ve Loveland ve ark. (1994) tarafından yapılan çalışmalar, otizmli çocukların nesne ile yapılan ve nesnesiz taklit becerilerinde, -miş gibi eylem taklitlerinde, yüz ifadesi taklit becerilerinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Libby ve arkadaşları (1997) otizmli çocuklarda –miş gibi eylem taklitlerinde sınırlılıklar bulan çalışmalarının aksine, Warreyn ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada sembolik oyun eylemi taklitlerini incelemişler ve otistik bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişen akranları arasında bir fark bulamamışlardır. Bu durumun nedeninin değerlendirilmesinin yapılandırılmış ortamda olması olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu tartışmayı destekler şekilde Ingersoll ve Gergans (2007), yaptıkları araştırmada otistik çocukların doğal ortamlarda taklit becerilerinin yapılandırılmış ortamlara göre daha sınırlı olduğunu göstermiştir.

Charman ve arkadaşları (2003) çalışmalarında otizmli çocuklarda nesne ile yapılan taklit becerilerinin alıcı dil becerileri gelişimi ile ilişkili olduğunu, Stone ve arkadaşları (1997) ise nesnesiz hareket taklit becerilerinin ifade edici dil ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmaların yanı sıra alan yazında otizmli çocuklarda taklit becerilerinin kelime üretimini yordadığını (McDuffie ve ark. 2005), taklit becerilerinin jestler ve sözel olmayan bilişsel yeterlilik ile birlikte ifade edici dil gelişimi için önemli bir yordayıcı olduğunu (Luyster ve ark. 2008) ve otizmli çocukların ortak ilgi ve anlık (immediate) taklit becerilerinin 3-4 yaş arası dil becerileri ile ilişkili olduğunu, oyuncakla oyun ve gecikmiş taklit becerilerinin ise 4-6.5 yaş arası iletişim gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu (Toth ve ark. 2006) gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Wetherby, M. A., Watt, N., Morgan, L., Shumway, S.(2007) ifade edici dilde eşleştirilmiş gruplar ve çok az daha büyük otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar arasında sembolik oyunda önemli farklılıklar bulmuşlardır.

TİGE alt maddelerinden ilk iletişim jestleri maddesinde *ilgisini çeken bir olaya veya ulaşamadığı bir nesneye parmağını ya da kolunu uzatarak işaret etme, birisi ayrılırken el sallayarak güle güle işareti yapma, yediği şeyin tadının iyi olduğunu belirtmek için dudaklarıyla 'hummmmm' yapma* maddelerini yerine getirme yüzdeleri otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda daha düşüktür. Bu sonuçlara benzer sonuçların bulunduğu araştırmalar bulunmaktadır. Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn (1997) yaptıkları çalışmada otizmli çocukların kontrol grubundaki gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ve ifade edici sözcük dağarcığına sahip olan çocuklardan işaret etme, nesnelere gösterme ve iletişim

amaçlı göz kontağı kullanmalarının daha az olduğunu, iletişim kurmak için daha az karmaşık davranış kombinasyonları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Landry ve Loveland (1988) otistik ve ortalama sözcü uzunluğu ve sözel olmayan zihin yaşı eşleştirilmiş gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların iletişimsel davranışlarını 2 yaşındaki normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırdıkları çalışmalarında otistik çocukların dile doğrudan cevap verme veya dikkatlerini yöneltmede jestleri kullanmada, işaret etme ve gösterme gibi doğrudan dikkati kullanmada daha az yetenekli oldukları sonucuna ulaşmışlar ve dikkati yöneltme jestlerinin otistik, gelişimsel dil gecikmesi ve normal gelişim gösteren çocuklar için alıcı ve ifade edici dil becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Sigman, Mundy, Sherman ve Ungerer (1986) otistik çocukların nesnelere işaret etme/gösterme davranışında belirgin yetersizlikler sergilediklerini belirtmişlerdir. Baron ve Cohen (1996) ise otizmli çocukların nesnelere gösterme ve işaret etme jestlerinin kullanımındaki yetersizliklerini sosyal gelişim yetersizlikleri ile ilişkilendirmişlerdir. Töret (2010) tarafından yapılan çalışmada otizmli çocukların ebeveyn ve araştırmacı ile etkileşimlerinde nesneye bakıp sonra yetiştikine bakma sonra tekrar nesneye bakma, eli veya vücudu ile bir şeyler yapmak, yönlendirmek için yetiştikin elini tutma, başını ‘evet-hayır’ anlamında sallama, yetiştikin ile bir şeyler yapmak için nesne/olayı işaret etme jestlerini doğal ve yapılandırılmış bağlamlarda hiç kullanmadıkları bulunmuştur. Osterling ve Dawson (1994) otizmli çocukları normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırdıklarında; başkasına bakma, nesneyi başkasına gösterme ve nesnenin yerini başkasına işaret etme davranışlarını daha az gösterdiklerini bulmuşlardır.

Tablo 4.3’ de İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi ve İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi Bileşenlerinin örnekleme oluşturan gruplara göre karşılaştırılması görülmektedir. Farklılığı yaratan gruplar normal gelişim gösteren çocuklar ile otistik spektrum bozukluğu olan çocuklardır. Normal gelişim gösteren ve otistik spektrum bozukluğu olan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenleri arasında fark bulunmaktadır. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi’ndeki konuşma bileşenleri ve sembolik bileşenlerde gruplar arasında fark yoktur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üç grup arasında İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi **sosyal bileşenler** açısından fark vardır. Üç grup arasında sembolik bileşenler ve konuşma bileşenleri arasında fark yoktur. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sosyal bileşenlerde normal gelişim gösteren çocuklar ile otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar arasında ve normal gelişim gösteren çocuklar ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar arasında fark bulunmaktadır. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi sembolik bileşenler ve konuşma bileşenleri açısından ise üç grup arasında fark bulunmamaktadır. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol

Listesi ve İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi'nin sosyal bileşenlerinde fark olması ve bu farkın otistik spektrum bozukluğu olan çocuklardan kaynaklanması dikkat çekicidir. Yapılmış araştırma bulgularının birçoğu bu sonuçları desteklemektedir. Schumway ve Wetherby (2009) otizmlili çocukların gelişimsel geriliği olan ve normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeyde sosyal etkileşim jestlerini kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Wetherby, M. A., Watt, N., Morgan, L., Shumway, S.(2007)'ye göre otizmlili çocukları gelişimsel seviye ve yaşlarına göre eşleştirilmiş gelişimsel geriliği olan çocuklar ile karşılaştırıldığında beş sosyal iletişim ölççeğinde- gaze shift(göz kontağı kurma), gaze/point follow (gözle takip etme, işaret etme), iletişim kurmanın oranı, ortak dikkate uygun hareketler ve geleneksel(basmakalıp) jestlerin envanteri otistik spektrum bozukluğu olan daha büyük okulöncesi çocukları normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklardan ayırt etmek için yapılmıştır. Bulgular göstermiştir ki bu beş sosyal iletişim becerisi (göz kontağı kurma, gözle takip etme/ işaret etme, iletişim kurmanın oranı, ortak dikkate uygun hareketler ve basmakalıp jestlerin envanteri) 2 yaşındaki otistik spektrum bozukluğu olan çocukların ana eksiklikleridir ve 18-24 aya kadar belirgin olmalıdır. Wetherby (2004) ve Werner (2005)' in bulguları göstermektedir ki tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgiler bu yaş ve daha öncesinde olası bir kanıt olabilir. Wetherby (1986) öne sürmüştür ki, otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar için en kolay ve ilk ortaya çıkan iletişimsel amaç muhtemelen sosyal temellerin farklı olmasından dolayı davranış düzenleme ve en zor olarak da ortak dikkattir. Gelişimsel gecikmesi olan çocuklarla karşılaştırıldığında, otistik spektrum bozukluğu olan bu çocuklar davranış düzenleme hareketlerinde, sosyal etkileşim hareketlerinde daha az ve önemli olarak ortak dikkat hareketlerinde daha az birbirine yakındır/benzerdir. Fodstod, C. Jill, Matson L. J., Hess, J. and Neal D.(2009) tarafından 17-37 ay arası 886 otizmlili çocuğun iletişimsel ve sosyal becerileri diğer gelişimsel gecikmesi olan çocuklar için PDD-NOS veya riskte Baby and Infant Screen for Children with Autism Traits (BISCUIT) kullanılarak değerlendirilmiş, Kruskal-Wallis testi ile testin önemi için Mann-Whitney testleri yapılmış ve bunun sonucunda PDD-NOS ile takip edilen otizmlili çocuk ve bebeklerin gelişimsel gecikme açısından riskteki çocuklardan daha fazla sosyal ve iletişim dezavantajlarına/eksikliklerine sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 4.4'de örnekleme oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi bileşenlerini oluşturan alt başlık sonuçlarının karşılaştırılması görülmektedir. Tabloya göre örnekleme oluşturan çocukların İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlığı olan *duygular ve göz kontağı kurma* değerleri ve İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri

*sesler* değeri açısından fark vardır. Farklılık yaratan örneklem grubu ise normal gelişim gösteren çocuklardır. İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sosyal bileşenler alt başlıkları olan *iletişim ve jestlerde*, İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi konuşma bileşenleri alt başlığı olan *kelimelerde*, İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi sembolik bileşenler alt başlıkları olan *anlama ve nesne kullanımında* gruplar arası fark yoktur. Tager-Flusberg'in aktardığına göre; Ornitz ve ark. otistik bebeklerin, dil öncesi sosyal-iletişimsel gelişimlerini diğer engel gruplarıyla karşılaştırdıklarında, göze çarpan bir farklılık ortaya koyduklarını rapor etmişlerdir. Bu otistik bebekler, insanlara çok az ilgi göstermeleri veya hiç ilgi göstermemeleriyle tanımlanırlar. Bazı anne babalar bebekleriyle etkileşimde bulunmanın veya göz kontağını devam ettirmenin zor olduğunu rapor etmişlerdir. Wetherby ve ark.(1998) dil öncesi gelişim döneminde bulunan otizmlili çocukları normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırdıklarında *jestlerin sesler ile kullanılma* eğiliminin otizmlili çocuklarda daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Landry ve Loveland (1988) otistik ve ortalama sözcük uzunluğu ve sözel olmayan zihin yaşı eşleştirilmiş gelişimsel dil gecikmesi olan çocukların iletişimsel davranışlarını 2 yaşındaki normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırdıkları çalışmalarında otistik çocukların dile doğrudan cevap verme veya dikkatlerini yöneltmede jestleri kullanmada, işaret etme ve gösterme gibi doğrudan dikkati kullanmada daha az yetenekli oldukları sonucuna ulaşmışlar ve dikkati yöneltme jestlerinin otistik, gelişimsel dil gecikmesi ve normal gelişim gösteren çocuklar için alıcı ve ifade edici dil becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir

Tablo 4.5' de örnekleme oluşturan çocukların İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenlerini oluşturan alt başlık sonuçlarının karşılaştırılması gösterilmiştir. Tabloya göre İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi *sosyal bileşenler* alt başlıklarından *duygular ve göz kontağı kurma* ve *jestlerde* örnekleme oluşturan üç grup arasında fark vardır. Farklılığı yaratan grup ise normal gelişim gösteren çocuklardır. İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi bileşenleri sembolik bileşenler ve konuşma bileşenleri alt başlıkları arasında örnekleme oluşturan üç grup arasında fark bulunmamaktadır. Yapılmış olan bazı araştırma bulguları bu sonuçlarla zıtlık göstermektedir. Capirci ve ark. (2002) jest kullanımı ve sözcük edinimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, gelişimsel yaşları 18-27 ay aralığında olan beş İtalyan Down sendromlu çocuk ile 16-20 aylar arasındaki beş normal gelişim gösteren çocuğun davranış düzenleme işlevine göre kullanılan jestlerinde yer aldığı 30 dakikalık anne-çocuk etkileşimi görüntü kayıtlarını incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda Down Sendromlu çocukların *jest* repertuarlarının normal gelişim gösteren çocuklar ile benzerlik gösterdiğini bulmuşlardır. Stone, Ousley, Yoder, Hogan ve Hepburn (1997) ise normal gelişim gösteren çocuklar ile otizmlili çocukların 2 ve 3 yaştaki iletişimsel davranışlarını incelemişler ve bunun

sonucunda otizmlil çocukların nesneye uzanma gibi sözel olmayan istek bildirme davranışlarının kullanım düzeyinin normal çocukların kullanım düzeyine yakın olduğu bulunmuştur.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılmış olan bu araştırma normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların sosyal iletişim ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcıkları ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak örnekleme alınan çocukların yaşları AGTE gelişim yaşlarına göre eşitlenmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocuklarına TİGE, İSDÖ Bebek Çocuk Kontrol Listesi ve İSDÖ Bakım Veren Kişi Anketi uygulanmıştır.

Dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla yakından ilişkilidir. Bu yüzden çocuğun dil gelişiminde görülen herhangi bir gecikme ya da bozukluk diğer gelişim alanlarında da aksaklıklara sebep olmaktadır. Dil ve iletişim gelişimindeki bozuklukların ve sınırlılıkların belirlenmesi ile diğer gelişim alanlarında da ilerleme sağlanabileceği düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde bulunan gelişimsel gecikmesi olan, otistik spektrum bozukluğu olan ve diğer özel gereksinimli çocukların dil öncesi gelişen jestler, ortak dikkat, göz kontağı kurma, işaret etme gibi sosyal ve iletişimsel davranışlarının sözcük dağarcığı gibi dilin diğer alanları ile ilişkisi ve sözel iletişimi yordamadaki rollerinin incelenmesi gerekli ve önemlidir. Bu sayede dil öncesi dönemde bulunan çocukların sosyal ve iletişimsel davranışlarındaki yetersizliklerin belirlenmesi ve bu doğrultuda müdahale programlarının geliştirilmesinin yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Müdahale programlarının etkili olması ve başarıya ulaşması için sosyal ve iletişimsel davranışlarda yetersizliğe neden olan ve sözcük dağarcığı gelişimine belirgin etkisi olan değişkenin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırma sonucunda TİGE Alıcı ve İfade Edici Sözcük Dağarcığı değişkenleri ile İSDÖ BVKA ve İSDÖ BÇKL değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Normal gelişim gösteren ve otistik spektrum bozukluğu olan çocukların İSDÖ BVKA sosyal bileşenlerinde fark vardır. İSDÖ BÇKL sosyal bileşenlerinde normal gelişim gösteren çocuklar ile otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar arasında ve normal gelişim gösteren çocuklar ile gelişimsel gecikmesi olan çocuklar arasında farklılık bulunmuştur. İSDÖ BVKA sosyal bileşenlerinden *duygular ve göz kontağı kurma* bileşeni ile konuşma bileşenleri alt başlıklarından *sesler* bileşeninde gruplar arasında fark bulunmuştur. İSDÖ BÇKL sosyal bileşenlerinden *duygular ve göz kontağı kurma* ve *jestler* arasında üç grup arasında fark bulunmuştur. Duygular ve göz kontağı kurma ve jestler gibi söz öncesi dönemdeki iletişim davranışlarındaki bu farklılıkların erken dönemde fark edilmesiyle OSB ve GG olan

çocukların erken dönemde ayırt edilip erken müdahale şansının arttırılabileceği düşünülmektedir. Erken müdahale ile söz öncesi dönemdeki iletişim davranışlarındaki farklılıkların sözcük dağarcıklarına etkisi gözlemlenerek bu farklılıkların sözcük dağarcığı üzerindeki etkileri en aza indirgenebilir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- 1) Dil öncesi dönemde bulunan gelişimsel gecikmesi olan, otistik spektrum bozukluğu olan ve diğer özel gereksinimi olan çocukların sosyal ve iletişimsel davranışlarına dolayısıyla sözcük dağarcıklarına etki eden değişkenlerin belirlenerek bu hedeflere yönelik erken müdahale ve eğitim programlarının hazırlanmasının ve var olan eğitim programlarının çocukların gereksinimlerine göre yaygınlaştırılmasının bu becerilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- 2) Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda daha yoğun olarak görülen dil öncesi becerilerindeki eksikliklerin erken dönemde belirlenerek, eksikliklerinin giderilmesine yönelik erken müdahale çalışmaları otistik spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde öncelikli hedef olmalıdır.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- 1) Yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılar sadece taklidin ve ortak dikkatin normal gelişim gösteren çocuklar, otistik spektrum bozukluğu olan çocuklar ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların sözcük dağarcıklarına etkisini inceleyebilirler.
- 2) Yapılmış olan araştırma daha büyük örneklem grubuyla yapılabilir.
- 3) Çalışma özellikle özel gereksinimli çocuklarda daha küçük yaş dönemlerinde yapılarak erken dönemdeki farklılıklar daha belirgin şekilde ortaya konulabilir.
- 4) Konuyla ilgili uzunlamasına bir çalışma yapılabilir.
- 5) Farklı değerlendirme ortamlarında çocukların iletişim ve sembolik davranışları gözlemlenerek farklı ortamlardaki iletişim ve sembolik davranış düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## KAYNAKLAR

1. Abbeduto, L., Warren, Steven, F., Conner Frances A. (2007). Language Development In Down Syndrome: From The Prelinguistic Period To The Acquisition Of Literacy. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*. Alabama.13: 247 – 261.
2. Acarlar, F. (2006). *Baş Makale: Down Sendromlu Çocuklar ve Yetişkinlerde Dil Gelişimi*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 7 (1) 1-13.
3. Acarlar, F., Aksu-Koç, A., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. ve Turan, F. (2009). Adapting MB-CDI to Turkish: The first phase, Ay, S., Aydın, Ö., Ergenç, İ., Gökmen, S., İşsever, S., Peçenek, D. (ed). *Essays on Turkish Linguistics Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics Aug. 6-8, 2008, Turkologica, Harrassowitz Wiesbaden Göttingen-Germany*. 313-320.
4. Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. ve Turan, F. (2008). TİGE-Measurement and Evaluation of Early Communicative Competence of Turkish Children: The Adaptation of MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) into Turkish, 12th Congress of the International Clinical Phonetics and Linguistics Association (ICPLA 2008). İstanbul.
5. Adamson, LB., McArthur, D. (1995). *Joint Attention, Affect and Culture, Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. C Moore ve P Dunham (ed) Hillsdale, NJ: Erlbaum. 205- 222.
6. Ağaçasapan Kurtman, A. (2007). *Dil Üzerine*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
7. Akçamete, G., Akkök A., Atay, M. ve ark. (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (Ayşegül Ataman, Ed), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık: Ankara.

8. Altunel, M. (2007). ***Otistik Özellik Gösteren Öğrencilere Soru Cevaplama Becerilerin Öğretiminde Küçük Grup Düzenlemesi İle Sunulan Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkiliği***. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Eskişehir.
9. Atkinson, M. (1982). *Explanations in the Study of Child Language Development*. Cambridge University Pres. Cambridge UK.
10. Ayyıldız, E. (2012). ***Çok Engelli Görmeyen Çocuklar İçin Söz Öncesi İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi***. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Doktora Tezi: İstanbul.
11. Bates, E., Benigni, I., Breherton, I., Camaioni, I., ve Voltera, V. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
12. 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*. New York: Academic Press Inc: 69-140.
13. Bayraktar, E. (2007). ***Görsel Sanatlar Eğitiminin Otistik Çocuklar Üzerindeki Etkileri***. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
14. Berument, S. K., Güven A.G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Standardizasyon ve Güvenilirlik Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi:24*.
15. Bodur Ş., Soysal Ş. (2004). *Otizmin Erken Tanısı ve Önemi*. 13(10):394.

16. Brady, N.C., Steeples, T. ve 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.
17. Bruinsma Y, Koegel LK, Koegel KK (2004). Joint Attention and Children with Autism: A Review of the Literature. *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.* 10: 169-175.
18. Buckley, B. (2003). *Children Communication Skills From Birth To Five Years*. USA and Canada: Routledge. page:9.
19. Capirci, O., Caselli, M.C., Iverson, J.M., Pizzuto, E., Volterra, V. (2002). *Gesture and the Nature of Language in Infancy: The Role of Gesture as a Transitional Device Enroute to Two-Word Speech*. In D.F. Armstrong, M.A. Karchmer ve J.V. Van Cleve(Eds). *The study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
20. Carpenter, Nogell ve Tomasello (1998). Social Cognition, Joint Attention and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 63:1-143.
21. Charman T, Baron-Cohen S, Swettenham J ve ark. (1997). Infants with Autism: An Investiation of Empathy, Pretend Play, Joint Attention, and Imitation. *Developmental Psychology*. 33(5):781-789.
22. Charman, Drew ve Cox (2003). Predicting Language Outcome In Infants With Autism And Pervasive Developmental Disorder. *International Journal of Language & Communication Disorder*. 38(3):265-285.
23. Christine, E.F., Delgado, Ph. D., Delgado, I. (2002). *Infant Communication Development and Maternal Interpretation of Intentionality*. International Conference Studies: Toronto.

24. Crais, E., Douglas, D., Campbell, C. (2004). The Interaction of Gestures and Intentionality. *Journal of Speech , Language and Hearing Research*: 47, 678-694.
25. Darıca, N., Abidoğlu, Ü., Gümüşçü, Ş. (2000). *Otizm ve Otistik Çocuklar*. Özgür Yayınları. 2. Baskı: İstanbul.
26. Dawson G, Galpert L (1986). *A Developmental Model for Facilitating the Social Behavior of Autistic Children, Social Behavior in Autism*. E Schopler, GB Mesibov (Ed), New York. Plenum Press: s. 237-56.
27. Dawson G, Meltzoff AN, Ostarling J ve ark. (1999). Neuropsychological Correlates of Early Symptoms of Autism. *Child Dev.* 69(5):1276-85.
28. Dönmez-Baykoç, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., Tuş-Gümüşçü Ş. (2000). *Dil Gelişimi Etkinlikleri*. Ya-Pa Yayınları. 58-59: İstanbul.
29. Durukan İ, Türkbay T. (2008). Otizmde Ortak Dikkat Becerileri: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15:2.
30. Ege, P. (2006). Baş Makale: Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 7 (2) 1-23.
31. Ege, P. (2007). Sözdizimsel ve Biçimbilgisel Gelişim ( S. Topbaş ,Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık: Ankara. 109-122.
32. Ekmekçi, Ö. (1988). Description of Synanctic and Semantic Relations in Children's Single Word Utterances. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Adana: 1-2.
33. Fazlıoğlu, Y., Eşme – Yurdakul, M. (2007). *Otizmde Görsel İletişim Teknolojilerinin Kullanılması*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

34. Flusberg Tager, H., Paul, R., Lord, C. (2005). *Language and Communication in Autism*. 12: 337.
35. Fodstod, C. Jill, Matson L. J., Hess, J. ve Neal D. (2009). *Social and Communication Behaviours in Infants and Toddlers with Autism and Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified*. 12: 3. 152-157.
36. Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. Edward Arnold. London.
37. Jones, E. A., Carr, E. G. (2004). *Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 19:1, 13-26.
38. Howard, F. V., Williams, B., Lepper, E. C. (2010). *Very Young Children with Special Needs. Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar* (Gönül Akçamete, Çev. Edt.) (2011). Nobel Yayıncılık: Ankara.
39. Ingersoll B, Gergans S (2007). The Effect of A Parent Implemented Imitation Intervention on Spontaneous Imitation Skills in Young Children with Autism. *Res Dev Disabil*. 28(2):163-75.
40. Ingholt A (2007). Joint Attention - A Precursor of "theory of mind". <http://www.icevi.org/publications/ICEVIWC2002/papers/07-topic/07ingsholt1.htm>.
41. Iverson J., ve Thal, D. (1998). *Communicative Transitions, There's more to the and then meets the eye*. In A. Wetherby, S. Warren ve J. Reichle (Eds). *Transitions in Prelinguistic Communication*:59-86. Balitimore: Paul Brookes.
42. Jones, E. A., Carr, E. G. (2004). Joint Attention in Children with Autism: Theory and Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 19:1, Spring, 13-26.

43. Kaplan, M. (1995). *Kültür ve Dil*. Dergah Yayınları: Ankara.
44. Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 3: 263-268.
45. Kaysılı-Keçeli, B. (2006). ***Otistik Çocukların Dil Özelliklerinin Kullanım Açısından İncelenmesi***. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Programı. Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
46. Kırcaali – İftar, G (2005). *Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerin Kazandırılması*. Ya-Pa Yayınları: İstanbul.
47. Kodal, B. (2006). ***Eskişehir İlinde Otistik Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri***. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir.
48. Korkmaz, E. (2009). ***6-24 Aylardaki Normal Gelişim Gösteren ve Gelişimsel Gecikmesi Olan Bebeklerin İletişim ve Sembolik Davranışlarının Karşılaştırılması***. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
49. Korkmaz, E. ve Turan, F. (2011). Gelişimsel Gecikmesi Olan Bebek ve Küçük Çocuklarda İletişim ve Sembolik Davranışlarının Aile Raporlarıyla Erken Tanımlanması. 1. Ulusal Gelişimsel Pediatri Kongresi. 7-9 Nisan:Ankara.
50. Köroğlu, E. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, Beşinci Baskı (DSM 5). Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabından Çeviri, Hekimler Yayın Birliği. Ankara: 25-27.
51. Kuder, S. J. (1997). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Needham Heights. MA:Allyn&Bacon.



52. Kumin, L. (1996). Speech and Language Skills in Children with Down Syndrome. *Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews: 2*, 109-115.
53. Landry, H.S., Loveland, K.A. (1988). Communication Behaviours In Autism and Developmental Language Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. 29:5*, 621–634.
54. Leekam R. S., Hunnisett E. (1998). Targets and Cues: Gaze-Following in Children with Autism. *J. Child Psychology Psychiatry. 39(7):951-962*.
55. Leekam, Susan R., Lopez, Beatriz, Moore ve Chris (2000). Attention and Joint Attention In Preschool Children with Autism. *Developmental Psychology. 36(2)*, 261-273.
56. Libby S, Powell S, Messer D ve ark. (1997). Imitation of Pretend Play Acts by Children with Autism and Down Syndrome. *J Autism Dev Disord. 27(4):365-83*.
57. Lord C (1993). *Early Social Development in Autism. Preschool Issues in Autism*. M Schopler, M Van Bourgondien, M Bristol (Ed), New York: Plenum Press.
58. Loveland KA, Tunali-Kotoski B, Pearson DA ve ark. (1994). Imitation and Expression of Facial Affect in Autism. *Dev Psychopathol, 6(3): 433-44*.
59. Luyster, R., Lopez, K., Lord, C. (2006). *Characterizing Communicative Development in Children Referred for Autism Spectrum Disorders Using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI)*. University of Michigan Autism and Communication Disorders Center.
60. Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg (2008). *Language and Development In Toddlers with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders. 38:8*, 1426-1438.

61. Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B. ve Roberts, J. E. (2009). *Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome*. Topics in Language Disorder. 29(2), 112-132 .
62. Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim* (Çev. Berke Vardar). Multilingual Publ: İstanbul.
63. Maviş, İ. (2007). *Çocukta Anlam Bilgisi Gelişimi* (Seyhun Topbaş, Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Kök Yayıncılık: Ankara. 129-148.
64. Mcduffie, Yoder and Stone (2005). Prelinguistic Predictors of Vocabulary in Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 48:5.1080-1097.
65. McLean, LKS. (1990). *Communication Development in First Two Years of Life: A Transactional Process, Zero to Three*. 11(1): 13-19.
66. Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., Sherman, T. (1986). Defining the Social Deficits in Autism: The Contribution of Nonverbal Communication Measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 27(5): 657-669.
67. Mundy P., & Gomes, A. (1997). *A Skills Approach to Early Language Development: Lessons from Research on Developmental Disabilities*. In:LB Adamson ve MA Ronski (Eds) *Communication and Language Acquisition, Discoveries from Atypical Development*: 107-133. Paul H Brookes. Baltimore.
68. Mundy, P. & Gomes, A. (1998). *Individual Differences in Joint Attention Skill Development in the Second Year* . 21(3): 469-482.
69. Okan, K ve Okan, N. (2006). *“Evimizdeki Engelli (Anne Baba El Kitabı)”*. 1.Baskı. Fora Baskı:Ankara.

70. Osterling, J., Dawson, G. (1994). Early Recognition of Children with Autism: A Study of First Birthday Home Videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 24:247-257.
71. Otto, B. (2006). *Language Development in Early Childhood, Language in Our Lives*. 2. Baskı Pearson Merrill Prentice Hall. New Jersey: s.1-17.
72. Owens, R. E. (2005). *Language Development: An Introduction*. Boston: Pearson Education .
73. Özer, E. (2012). *Normal Gelişim Gösteren ve Down Sendromlu Çocukların Dil Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
74. Owens, R.E. (2001). *Language Development*. State University of New York.New York: s. 18-27 .
75. Rogers SJ, Hepburn SL, Stackhouse T ve ark. (2003). Imitation Performance in Toddlers with Autism and Those with Other Developmental Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 44(5):763-81.
76. Rosenberg, S. ve Abbeduto, L. (1993). *Language and Communication in Mental Retardation: Development, Processes, and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
77. Santrock, J.W. (2011). *Yaşam Boyu Gelişim -Gelişim Psikolojisi* (Galip Yüksel Çev. Ed ). Nobel Yayıncılık: Ankara.
78. Savaş B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım. 1. Basım: İstanbul.

79. Savaşır, I., Sezgin, N., Erol, N. (1994). *Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri*. Ankara: TPD
80. Schumway, S., Wetherby, A.M. (2009). Communicative Acts of Children with Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. *Journal of Speech Language and Hearing*. 52: 1139-1152.
81. Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T. ve Ungerer, J. (1986). Social Interactions of Autistic, Mentally Retarded and Normal Children and Their Caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 27:5, 647-656.
82. Stoel-Gammon, C. (1997). Phonological Development in Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities (MRDD) Research Reviews*, 3: 300-306.
83. Stone WL, Ousley OY, Littleford CD (1997). Motor Imitation in Young Children with Autism: What's the Object?. *J Abnorm Child Psychol*. 25(6):475-85.
84. Stone, L.W., Ousley, Y.O., Yoder, J.P., Hogan, L.K., Hepburn, L.S. (1997). Nonverbal Communication in Two and Three-Year-Old Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 27, 677-685.
85. Sucuoğlu, B., Akıncı, A., Gümüşcü, Ş. ve Pişkin, Ü. (1998). “*Otistik Çocuklar ve Eğitimleri*”. Ankara.
86. Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic Children's Talk About Psychological States: Deficits In The Early Acquisition Of A Theory Of Mind. *Child Development*. 63(1): 161-172.
87. Tager-Flusberg, H. (2000). *Understanding the Language and Communicative Impairments in Autism*. “*International Review of Research on Mental Retardation, Special Issue on Autism*”(Ed. L. M. Glidden)'da. Academic Pres. New York: 1-39.

88. Tekin-İftar, E. (2009). *Down Sendromu*(S. Batu ,Ed.), *0-6 Yaş arası Down Sendromlu Çocuklar ve Gelişimleri* (s. 9-39). Ankara: Kök Yayıncılık
89. Thurm, A., Bishop, S., Shumway, S.(2011). *Developmental Issues and Milestone*. In J.L. Matson & P. Sturney(Eds). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York:Wiley&Sons.
90. Tomasello, M. (1995). *Joint attention as Social Cognition, Joint attention:Its origins and Role in Development*: Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum: 131-158.
91. Tomasello, M.(2001). *Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life*. In:Bowerman ve S.C Levinson (Eds) *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge University Press. Cambridge, UK: 132-158.
92. Topbaş, S., Maviş, İ., Erbaş, D. (2002). *Sözel İletişim Geriliği Gözlenen ve Gözlenmeyen 0-3 Yaş Çocuklarının Erken İletişim Amaçlarının İşlevsel-İletişim Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. NO 1334, Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları. NO. 2, 28-35: Eskişehir.
93. Topbaş, S., Maviş, İ. (2005). *Edimbilgisi Gelişimi*. ‘*Dil ve Kavram Gelişimi*’ (Seyhun Topbaş, Ed)’ da, Kök Yayınevi: Ankara. 123-139.
94. Töret, G. (2010). *Otizmlı, Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Dil Öncesi Dönemdeki Jest Kullanım Becerilerinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
95. Trevarthen, C., ve Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 42:3-48.
96. Turan, F. (2012). *İletişim, Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar* (Nilgün Metin,Ed) *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Maya Akademi. Ankara: 143-185.

97. Turan F., Akçamuş- Ökçün Ç. M. (2013). Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Taklit Gelişimi ve Taklidin Alıcı-İfade Edici Dil Gelişimi ile İlişkisinin İncelenmesi. 24(2): 111-116.
98. Tüfekçioğlu, Ü. (1998). *Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi*. Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları: Eskişehir.
99. Uluğ-Ormancıoğlu, M., Karadeniz, G. (2011). *Okulöncesi Çocuk ve...* . Nobel Yayıncılık. 179. Ankara.
100. Ulutaşdemir N. (2007). *Engelli Çocuklarda İletişim ve Oyunun Önemi*. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi. 2:5.
101. Warren, F. S., Conners, F. A. (2007). Language Development in Down Syndrome: From the Prelinguistic Period to The Acquisition of Literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 13: 247 – 261.
102. Warreyn, P., Roeyers, H., De Groote, I. (2005). Early Social Communicative Behaviors of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder During Interaction with Mothers. *Autism*. 9(4):342-58.
103. Wells, G. (1983). *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge University Pres. Cambridge.
104. Werner E, Dawson G, Osterling J ve ark. (2000). Brief Report: Recognition of Autism Spectrum Disorder before One Year of Age: A Retrospective Study based on Home Videotapes. *J Autism Dev Disord*. 30:157-62.
105. Wetherby, M.A., B.M. Prizant, Berkell, Dianne E.(Ed) (1992). *Facilitating Language and Development In Autism: Assesment and Intervention Guidelines*. 107-134.

106. Wetherby, A., Prizant, B., Hutchinson, T. (1998). Communicative, Social/Affective and Symbolic Profiles of Young Children with Autism and Pervasive Developmental Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 7:79-91.
107. Wetherby, M. A., Watt, N., Morgan, L., Shumway, S. (2007). Social Communication Profiles of Children With Autism Spectrum, *J Autism Development Disorder*. 37:960-975.
108. Wing, L. (2012). *Otizm El Kitabı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
109. **[www.med.umich.edu](http://www.med.umich.edu) . What is developmental delay?.**



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

EK 1

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 431 - 2456

12 Temmuz 2013

Konu :

**SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA**

İlgi: 19.06.2013 tarih ve 1261 sayılı yazınız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Sinem İŞLEK'in, Doç. Dr. Figen TURAN danışmanlığındaki "Otistik Spektrum Bozukluğu ve Gelişimsel Gecikmesi Olan Çocukların Sosyal İletişim ve Sembolik Davranışlarının Sözcük Dağarcığı ile İlişkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 08 Temmuz 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR  
Rektör V.

Ek: Tutanak

Görevi	Tarih	Doç. Dr.
Prof. Dr.	12/07/2013	ST
		A.Ş.
		5
		M.A.

ASLI GİBİDİR

