

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARDA NİYETİ ANLAMA İLE İLETİŞİM
İŞLEVLERİ, İLETİŞİM DAVRANIŞLARI VE ORTAK
KATILIM ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN KEYVAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARDA NİYETİ ANLAMA İLE İLETİŞİM
İŞLEVLERİ, İLETİŞİM DAVRANIŞLARI VE ORTAK
KATILIM ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN KEYVAN

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MERAL ÇİLEM ÖKCÜN AKÇAMUŞ

**ANKARA
ŞUBAT, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yasemin KEYVAN adlı öğrencinin hazırladığı “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama ile İletişim İşlevleri, İletişim Davranışları ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK

Üye Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP KUDRET

ONAY

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

.....
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Yasemin KEYVAN

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA NİYETİ ANLAMA İLE İLETİŞİM İŞLEVLERİ, İLETİŞİM DAVRANIŞLARI VE ORTAK KATILIM ARASINDAKİ İLİŞKİLER

KEYVAN, Yasemin

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ

Şubat, 2022, xv + 93 Sayfa

Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevleri, iletişim davranışları ve katılım becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan ve yaşları 23-59 ay arasında değişen 30 OSB tanılı çocuktan oluşmaktadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların aileleri tarafından demografik bilgi formu, OSB tanılarının doğrulanması amacıyla ise çocukların gözlemlenmesi ve öğretmenlerle görüşülerek Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) doldurulmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında çocukların ebeveynleri ile etkileşimlerinin gözlemlenmesini amacıyla içerisinde çeşitli oyun sahneleri bulunan İletişimsel Oyun Protokolü (İOP) uygulanmıştır. İlgili sahnelerdeki ebeveyn çocuk etkileşimleri gözlemlenerek İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu (İDGF) ve İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu (İOPKDF) doldurulmuştur. Son aşamada ise OSB olan çocukların niyeti anlama yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan işlemler uygulanmış ve bu işlemler, Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu (NADDF) kullanılarak puanlanmıştır. İlgili değerlendirme araçlarından toplanan tüm veriler SPSS paket programına girilerek analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında; a) niyeti anlama ile otizmin derecesi arasındaki ilişkiler, b) niyeti anlama ile iletişim işlevlerinden davranış düzenleme ve ortak dikkat arasındaki ilişkiler, c) niyeti anlama ile bakış, ses, jest, sözcük ve bakış-jest-ses birleşimleri arasındaki ilişkiler ve d) niyeti anlama ile destekli ortak katılım, koordineli ortak katılım ve sembol içeren ortak katılım arasında olan ilişkiler incelenmiştir. Analizlerde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, ilk araştırma sorusuna yönelik olarak OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm dereceleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevlerinden ortak dikkat arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülürken niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevlerinden davranış düzenleme arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakışlar, sözcükler ve bakış-jest-ses birleşimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından sesler ve jestler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir. Son araştırma sorusuna yönelik olarak ise niyeti anlama yeterlikleri ile koordineli ortak katılım ve sembol içeren ortak katılım performansları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilirken niyeti anlama yeterlikleri ile destekli ortak katılım performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Niyeti anlama, iletişim işlevleri, iletişim davranışları, ortak katılım

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN UNDERSTANDING INTENTION, AND COMMUNICATION FUNCTIONS, COMMUNICATION BEHAVIORS, AND JOINT ENGAGEMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Yasemin KEYVAN

Master's Degree, Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ

February, 2022, xv + 93 Pages

This study aimed to examine the relationships between the understanding intentions and communication functions, communication behaviors, and engagement skills of children with autism spectrum disorder (ASD). The study group consisted of 30 children with ASD, aged between 23-59 months, selected by purposive sampling method. A demographic information form was filled in by the parent of the children included in the study, and the Childhood Autism Rating Scale (CARS) was filled in by teachers of participants in order to confirm the diagnosis of ASD. Research data were collected with children whose ASD diagnoses were confirmed and who met the inclusion criteria. In the first stage of the study, the Communication Play Protocol (CPP), in which children are involved with their parents, was applied. There are play scenes in the protocol that include parent-child interaction. Communicative Behaviors Observation Form and Communication Play Protocol Engagement Level Form were completed through parent-child interactions observed from the relevant scenes. In the last stage, Understanding Intention Level Assessment Form was used to assess the intention understanding skills of children with ASD. All data collected from the relevant tools were analyzed by using SPSS package program.

In the scope of the research; a) the relationships between understanding intentions and the severity of autism; b) the relationships between understanding intentions, and behavior regulation and joint attention as functions of communication behavior; c) the relationships between understanding intentions and the gaze, voice, gesture, word and

gaze-gesture-voice combination; and d) the relationships between understanding intentions and supported joint engagement, coordinated joint engagement and symbol-infused joint engagement were examined. Pearson product-moment correlation coefficient was used in the analyses.

According to the findings obtained from the analysis, for the first research question, it was found that there was a negative correlation between the ability to understand intentions of children with ASD and autism severity. For the second research question it was found that there was a positive relationship between the ability to understand intentions and joint attention as a communication function, while no significant relationship was found between the ability to understand intentions and behavior regulation as a communication function. For the third research question, it was determined that there was a positive relationship between the ability to understand intentions and communication behaviors such as gaze, words and gaze-gesture-sound combinations; but there was no significant relationship between ability to understand intentions and gestures. For the last research question it was found that there was a positive relationship between the ability to understand intentions and the performances of coordinated joint engagement and symbol-infused joint engagement, while there was no significant relationship between ability to understanding intention and supported joint engagement performances.

Key Words: Understanding intention, communication functions, communication behaviors, joint engagement

ÖNSÖZ

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti anlama ile İletişim İşlevleri, İletişim Davranışları ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler” adlı çalışma, bu yolda benim için çok büyük öneme sahip insanların katkılarıyla gerçekleşmiştir. Öncelikle lisans eğitimimin ilk yıllarından bu yana hayranlıkla takip ettiğim, bilgi ve tecrübesi ile bana her zaman yol gösteren ve sonsuz desteklerini sunan, bir kez bile motivasyonumun düşmesine izin vermeyen ve her zaman öğrencisi olmaktan gurur duyacağım değerli danışmanım Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ’a sonsuz saygı ile teşekkürlerimi sunuyorum.

Mesleki ve akademik her konuda bilgi ve tecrübelerini bizlerden asla esirgemeyen Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümündeki tüm hocalarıma ve Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde yollarımızın kesiştiği ve o günden beri sevgi, ilgi ve desteklerini asla esirgemeyen sevgili hocam Öğr. Gör. Dr. Burcu KILIÇ TÜLÜ’ye bu akademik yolculuğun içimdeki ilk kıvılcımlarının yanmasında büyük payı olduğu için çok teşekkür ediyorum.

Tüm eğitim hayatımız boyunca peşimizde olan ve asla yoruldum demeyen canım annem Filiz KEYVAN’a ve sayelerinde bu hayatta sonsuza kadar yalnız kalmayacağımı bildiğim abim Mehmet Can KEYVAN ve kız kardeşim Hatice KEYVAN’a varlıkları için teşekkür ediyorum.

“Bir babanın en önemli görevi çocuklarını okutmak” diyerek tüm hayatını bize adayan, bizimle sevinen, bizimle üzülen, bizimle hırslanan, bizimle başaran ve bizimle hep gururlanan, insani ve ahlaki bütün değerleri anlatarak değil yaparak gösteren, hayattaki en büyük şansımın o olduğuna inandığım ve kızı olmaktan her zaman gurur duyduğum canım babam Haydar KEYVAN’a varlığı ve bize kattığı her bir değer için çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın tüm aşamalarında tecrübe ve desteklerini asla esirgemeyen ve Ankara’da bir evim olduğunu her zaman hissettiren Samet Burak TAYLAN ve Fadime YANAÇ TAYLAN’a, benimle bu süreci birebir yaşayan ve hep benimle olduklarını gösteren değerli dostlarım Beyza Nur BİLEN ve Emre TAMUR’a ve her zaman her konuda dostluğunu gösteren ve beni aydınlatan Nur DUYAR’a sonsuz teşekkür ediyorum.

Yıllar sonra Çorum’a onlarca kaygıyla geri döndüğümde asla hayal edemeyeceğim bir iş ortamı bulmamı sağlayan, araştırmamın tüm aşamalarında işimi kolaylaştırmak adına her imkânı sunan Çorum Rehberlik ve Araştırma Merkezi idarecileri ve tüm mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.





Tüm hayatını bize adayan babama...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Niyet Anlama ve Gelişimi	2
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama	4
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Katılım Becerileri	7
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İletişim Becerileri	10
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocuklarda Niyeti Anlama ile İletişim Becerileri ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler	14
İlgili Araştırmalar	16
Problem.....	18
Amaç.....	20
Önem.....	20
Sınırlılıklar	22
Tanımlar.....	22
BÖLÜM 2	24
YÖNTEM.....	24
Araştırmanın Modeli.....	24
Çalışma Grubu	24
Veri Toplama Araçları	25
Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	25
Aydınlatılmış Onam Formu.	26
Demografik Bilgi Formu.....	26
Çocukluk Otizmini Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ).	26
Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Araç ve İşlemler.....	27
Niyeti Anlama İşlemleri.....	27
İletişimsel Oyun Protokolü (İOP).	30
İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu.	34
İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu.	35
Gözlemciler Arası Güvenirlilik.	36
Uygulama Güvenirliği.....	36
Verilerin Toplanması	37

Verilerin Çözümlemesi	38
BÖLÜM 3	39
BULGULAR VE YORUMLAR	39
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Yeterlikleri ile Otizmin Derecesi ve İletişim İşlevleri Arasındaki İlişkiler	40
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Yeterlikleri ile İletişim Davranışları Arasında İlişkiler.....	46
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Yeterlikleri ile Ortak Katılım Düzeyleri Arasında İlişkiler.....	50
BÖLÜM 4.....	54
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	54
Sonuçlar	54
Öneriler	55
İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler	55
Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	57
KAYNAKLAR.....	58
EKLER	71
EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu.....	72
EK 2. Demografik Bilgi Formu	73
EK 3. Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği	74
EK 4. Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Kullanım İzni.....	75
EK 5. Niyet Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu	76
EK 6. İletişimsel Oyun Protokolü.....	77
EK 7. İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu	78
EK 8. İletişimsel Oyun Protokolü Kullanım İzni	79
EK 9. İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu	80
EK 10. Niyet Anlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu	81
EK 11. İletişimsel Oyun Protokolü Güvenirlik Formu.....	86
EK 12. Etik Kurul Onayı	90
EK 13. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	91
BENZERLİK BİLDİRİMİ	92
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. İOP’da Yer Alan Bağlam ve Sahneler	31
Tablo 2. Yaş, OSB’nin Derecesi, Niyeti Anlama Düzeyleri, İletişim Davranışları ve İletişim İşlevleri Puan Dağılımları	39
Tablo 3. OSB Olan Çocukların Niyeti Anlama Düzeyleri ile İletişim İşlevleri, Kronolojik Yaş ve Otizmin Derecesi Arasındaki İlişkiler	40
Tablo 4. OSB Olan Çocukların Niyeti Anlama Düzeyleri ile İletişim Davranışları, Kronolojik Yaş ve Otizmin Derecesi Arasındaki İlişkiler	46
Tablo 5. OSB Olan Çocukların Niyeti Anlama Düzeyleri ile Ortak Katılım Düzeyleri, Kronolojik Yaş ve Otizmin Derecesi Arasındaki İlişkiler	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Niyet Anlama Düzeyine Göre İletişim İşlevleri Sıklık Ortalamaları	41
Şekil 2. Niyet Anlama Düzeyine Göre İletişim Davranışları Sıklık Ortalamaları	47
Şekil 3. Niyet Anlama Düzeyine Göre Katılım Puan Ortalamaları.....	51



KISALTMALAR

ÇODÖ	Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği
DD	Davranış Düzenleme
İDGF	İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu
İOP	İletişimsel Oyun Protokolü
İOPKDF	İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NADDF	Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu
OD	Ortak Dikkat
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
TG	Tipik Gelişen

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsanlar, kendisi ve başkaları hakkında düşünen, bu düşünceleri değiştirmek için birtakım eylemlerde bulunan ve dolayısıyla kendisi ile diğerlerinin sosyal ilişkilerini değerlendirebilen sosyal birer varlıktır (Schilbach, Eickhoff, Rotarska-Jagiela, Fink ve Vogeley, 2008). İnsanların sosyal birer varlık olmalarının ötesinde sosyal bir beyne de sahip oldukları bilinmektedir. Lieberman (2007) insanlardaki sosyal beyni; kendini anlama, başkalarını anlama, kendini kontrol etme ve insanlarla etkileşim süreçleri olmak üzere farklı kategoriler altında ele almaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilişin, diğer insanların duygusal, zihinsel, psikolojik durumlarını ve davranışlarını anlamakla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Düşünme, muhakeme etme ve akabinde karmaşık üst bilişsel becerileri içeren, insana özgü öğrenme yeterlilikleri ile dünya üzerindeki diğer canlılardan farklı olan insanlar, öğrenme süreçlerinde kişilerin davranışlarının altında yatan nedenleri ve davranışlarındaki niyetini anlama yeterliliklerini de kullanmaktadırlar. İnsanlara en yakın varlıklar olduğu ifade edilen insansı maymunlarla (Hominoidea) gerçekleştirilen bazı çalışmalar, bu canlıların da basit düzeyde gözledikleri davranışları taklit edebildiklerini ancak eylemlerdeki niyeti anlamadıklarını göstermektedir (Buttelmann, Carpenter, Call ve Tomasello, 2007). Tipik gelişen (TG) çocuklar ise yaklaşık 15. ay gibi erken dönemlerde bile, gözlemlenen eylemlerin bir amaca yönelik olduğunu ve eylemi gerçekleştiren kişinin bu eylemi gerçekleştirme şeklini birçok farklı seçenek arasından seçtiğinin bilincinde olduklarını gösterir şekilde eylemleri daha rasyonel olan farklı yollarla taklit edebilmektedirler (Tomasello, Kruger ve Ratner, 1993). Dolayısıyla insanlar, sosyal bağlamlarda iletişim kurdukları diğer bireylerin eylemlerindeki niyeti üzerinde düşünmekte ve bu niyetin olası sonuçlarını zihninde tasvir etmeye çalışmaktadır.

Niyet Anlama ve Gelişimi

Dünya üzerinde yaşayan diğer canlılarla karşılaştırıldıklarında insanlar, başkalarının algıladıklarını, niyetini, arzularını, ne bildiklerini ve neye inandıklarını ayırt etmede çok daha yeterlidirler (Behne, Carpenter, Call ve Tomasello, 2005). Bu beceriler; gözlemlenen eylemler hakkında sonuçlar, hedefler ve eylemin kendisi olmak üzere farklı kaynaklardan toplanan bilgilerle elde edilmektedir (Call ve Carpenter, 2002). Eylemlerdeki niyetler, eylemi gerçekleştiren bireyin hedeflediği sonuca ulaşmak için belirlediği eylem planının zihinsel bir temsilidir (Bratman, 1989). Bu doğrultuda niyeti anlama; diğerlerinin davranışlarının altında yatan hedefleri, amaçları ve bu davranışların gerçekleştirilmesi için seçilen yolun gerekçesi gibi bilişsel bazı faktörlerin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. Genellikle niyeti anlama, zihin kuramı gelişiminde arzu ve inançların anlaşılmasından önce gelen en erken adımlardan biri olarak kabul edilmektedir (Meltzoff, 1995). Bu görüş, küçük çocukların çevrelerindeki bireylerin kasıtlı (amaca hizmet eden ilişkili eylemler) ve kazara (amaca ulaşmada katkısı olmayan ilişkisiz eylemler) gerçekleştirdiği davranışlar arasında bir dereceye kadar ayırım yapabildiklerini ve eylemleri amaca yönelik olarak anlayabildiklerini ortaya koyan araştırma bulgularına dayanmaktadır (Baird ve Astington, 2005; Carpenter vd., 1998a). Bu eyleme dayalı niyet anlayışı, temsili bir zihin kuramının gelişimi için temel oluşturmaktadır (Miller, 2006).

Zihin kuramı, en genel tanımıyla, diğer bireyleri istekleri, duyguları, niyeti ve inançları gibi zihinsel durumları bağlamında algılama yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1999; Smith, 2009). TG çocuklar, ortalama 4-5 yaş civarında zihne ilişkin bir temsili düşünceye sahip olurlar ve diğer insanların davranışlarını inançları ve arzuları açısından anlayabilir hale gelirler (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Tam olarak zihin kuramı becerileri 4-5 yaşa kadar ortaya çıkmasa da 2-3 yaş civarı TG çocukların diğer insanların niyetini ve arzularını anladıkları ve bunlar arasındaki bağlantıyı ayırt edebildikleri ifade edilmektedir (Wellman, Phillips ve Rodriguez, 2001). Nitekim Miller (2006), niyeti anlama yeterliğini zihin kuramının öncülü olarak ele alırken; Tomasello, Carpenter, Call, Behne ve Moll (2005), yine aynı şekilde zihin okuma gibi üstbilişsel bir becerinin en önemli bileşeninin inançları anlamak olduğunu; niyeti anlamının ise öncül beceri olması yönünden çok daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Salice ve Henriksen (2020) iki farklı paylaşılan niyet biçimi (ortak niyetlilik ve biz-niyetliliği) olduğunu ileri sürmüşler ve şu şekilde tanımlamışlardır: Ortak niyetlilik, önemli ölçüde iletişim ortaklarının zihin okuma gibi zihinselleştirebilme ve eylemlerin

altında yatan niyeti hesaba katabilme yeteneklerine dayanır. Buna karşın biz-niyetliliği ise, temsilcilerin kendilerini grup üyeleri olarak anlama ve grubun bakış açısını benimseyerek iş birliği faaliyetleri gerçekleştirebilme kapasitesini ifade eder. TG bebeklerde niyeti anlama, anlamının geliştiği en erken zihinsel durumlardan biridir. Bebeklerde niyeti anlamının gelişimindeki ilk basamağın, amaçlı ve amaçsız varlıkları ayırt etme yeterliliğinden oluştuğu düşünülmektedir. Tomasello ve diğerleri (1993), bebeklerin ilk doğum günlerinden önceki birkaç ay içinde sosyal-bilişsel becerilerinin gelişiminin altında yatan yeterliliğin, diğer insanları amaçlı varlıklar olarak fark etmeleri olduğunu öne sürmüşlerdir. Bebekler yaklaşık 7. aydan itibaren insanların amaçlı varlıklar olduğunun farkına varmaya başlarlar (Woodward, Phillips ve Spelke, 1993). Bu dönemde bebekler, özellikle etkileşimsel olarak sürdürülen oyun içerisinde ebeveyninin de kendisi gibi amaçlı davranışlar sergileyen bir varlık olduğunu ayırt etmeye başlarlar. Davranışların amaçlı olduğunun ayırımında olan bebekler, takip eden gelişimsel süreçte bu davranışların belirli bir motivasyonla gerçekleştirildiğinin de farkına varmaktadırlar. Bu doğrultuda Tomasello ve diğerleri (2005), TG bebeklerde eylemlerdeki niyeti anlamayı ve psikolojik olarak başkalarıyla bir şeyleri paylaşma motivasyonunun sonucu olan sosyal katılımı tanımlamak için üç aşamalı ontogenetik (bireyoluşsal) bir yol ortaya koymuşlardır. Bunlar;

- İlk yılın başlarında (3. ay), bebekler diğer kişilerin canlı varlıklar olduğunu ayırt ederek duygularını paylaşır ve ikili ilişki kurarlar.
- Yaklaşık 9. aydan itibaren diğer kişileri amaca yönelik araçlar olarak anlar ve bu nedenle hedefleri paylaşır ve onlarla üçlü ilişki kurarlar.
- 14. ay civarı diğer kişileri amaçlı varlıklar olarak anlarlar ve bu nedenle niyeti paylaşır, onlarla iş birliği içinde etkileşime girerler.

Bu gelişim süreci alanyazındaki araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Örneğin bazı çalışmalarda bir yaşındaki bebeklerin insanları bakışları ile takip ettikleri ancak nesneleri takip etmedikleri bulunmuştur (Johnson, Slaughter ve Carey, 1998). Woodward (1998), gerçekleştirdiği çalışmasında 9 aylık bebeklerin, bir nesneye uzanan insan kolu ile yine bir nesneye uzanan ve parmakları olan cansız bir kol arasında ayırım yapabildiklerini ortaya koymuştur. 5 aylık bebeklerin zayıf da olsa insan kolu ve cansız kol arasında ayırım yapabildiklerini, 6 aydan küçük bebeklerin ise insan kolunun bir şeye uzandığında hedefe yönelik gerçekleştirilmiş bir davranış olduğunu varsaydıklarını ancak aynı şeyi cansız bir nesne için beklemediklerini ifade etmiştir. 6-9 ay arasındaki bebeklerin bir eylemin niyetle ilgili özelliklerine belirgin bir duyarlılık gösterdiklerini de

ortaya koymuştur. Woodward (1998) tarafından ortaya koyulan bulgulara ek olarak 10 ila 11 aylık bebeklerle gerçekleştirilen bir başka çalışmada bebeklerin kasıtlı ve kazara yapılan eylemler arasındaki farkı ayırt edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Baldwin, Baird, Saylor ve Clark, 2001).

Yeni yürümeye başlayan çocukların başkalarının niyetini basit düzeyde anladıklarına dair çeşitli çalışmalar vardır. Meltzoff (1995), yapmış olduğu bir çalışmada 18 aylık bebeklerin kazara ve amaçlı yapılan eylemlerin ayırımına varabildiklerini ortaya koyarken; Carpenter, Akhtar ve Tomasello (1998a), sadece 18 aylık bebeklerin değil 14-18 ay arasındaki bebeklerin de kazara ve amaçlı olarak gerçekleştirilen davranışları ayırt edebildiklerini göstermişlerdir. Baird ve Astington (2005), 18 ay civarı çocukların sosyal alanda önemli yeterlikler gösterdiklerini ve bunun da başkalarının niyetini algılamak için gerekli becerilere sahip olduklarının göstergesi olarak yorumlanabileceğini ileri sürmüştür. Küçük çocuklarla gerçekleştirilen niyeti anlama çalışmalarında, çocukların sözel dil becerilerine sahip olmamalarından dolayı değerlendirmeler taklit aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Tomasello'ya (1996) göre taklit hem hedef hem de bu hedefe ulaşılmasını sağlayan davranış dahil olmak üzere başkalarının kasıtlı eylemlerinin yeniden üretilmesinden oluşur. Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore (1998b), yaklaşık 13. ay civarında taklit yoluyla öğrenmenin oluşmaya başladığını; taklit yoluyla öğrenmenin çevredeki her eylemi taklit etmek yerine kasıtlı ve kazara eylemleri ayırt etmeye ve kasıtlı eylemlerin taklidine odaklanmaya dayandığını ifade etmiştir. Buna ek olarak Carpenter ve diğerleri (1998a), 14 ila 18 aylık çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmalarında çocukların kasıtlı eylemleri, kazara gerçekleştirilmiş eylemlerden daha fazla taklit ettiklerini ortaya koymuşlardır. Ancak eylemlerin amacının bir hedefe ulaşmak olarak tanımlanmasının, doğrudan niyetin anlaşılmasıyla ilgili olmadığı daha ziyade mevcut davranıştaki eylemlerin altında yatan amaçların basit düzeydeki ayrımını yansıttığı da ileri sürülmektedir (Baird ve Baldwin, 2001). Bu nedenle çocukların yaşamlarının ilk yılında bir niyet kavramına sahip olup olmadığı hala belirsizdir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama

Niyetin anlaşılması hem sosyal bağlamlara katılımın sağlanmasında hem de taklit yolu ile yeni becerilerin öğrenilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireylerin günlük yaşam içerisinde birbirleri ile iletişim kurabilmeleri ve sürdürebilmeleri, iletişim partnerinin niyetini anlayarak bu doğrultuda tasarlanmış tepkiler verilmesiyle mümkün olmaktadır.

Çünkü başkalarının eylemlerini izlerken onların eylemlerdeki niyetini anlamak, sosyal davranışların temel yapı taşlarından biridir (Iacoboni vd., 2005). Ancak OSB olan çocuklar bu alanda TG akranlarına göre sınırlılıklar yaşayabilmektedirler. OSB olan çocukların bu alanda yaşadıkları sınırlılığın sosyal olarak izole bireyler olmalarına yol açan etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir (Frith, 2001). Örneğin; OSB olan çocuklara henüz tamamlanmamış eylemleri içeren resimler gösterilip resimdeki kişinin ne yapacağı sorulduğunda, OSB olan çocukların TG akranlarına kıyasla daha az doğru yanıt verdikleri belirtilmektedir (Boria vd., 2009). Buna ek olarak OSB olan çocuklarda, TG akranlarının aksine, gözlemlenen eylemlerden kazara olanları da aynen gözlemledikleri gibi taklit etme eğilimi ortaya çıkabilmektedir (D'Entremont ve Yazbek, 2007).

TG çocukların, diğer kişilerin davranışlarını anlamak için öncelikle eylemin ne olduğunu, sonrasında ise eylemin neden yapıldığını ayırt etmeleri gerekmektedir. Ancak OSB olan çocukların kişilerin eylemlerini ayırt etmede belirgin sınırlılıklar yaşamamalarına rağmen eylemlerin neden yapıldığını ayırt etmekte sınırlılıklarının olduğu ifade edilmektedir (Hamilton, Brindley ve Frith, 2007). Bir eylemin neden gerçekleştirildiği üzerine düşünmek söz konusu eylemin öğrenilmesi ve taklit edilebilmesi için gerekli önkoşul beceriler arasında sayılabilmektedir. Eylemlerin altında yatan nedenler üzerine düşünüp ona uygun tepki tasarlamada yaşanan sınırlılıkların OSB olan çocuklardaki diğer gelişim alanlarını da etkilemesi muhtemeldir. TG çocuklarda çevrelerindeki insanların amaçlı varlıklar olduğunun anlaşılması ile bunu izleyen dönemlerde oluşmaya başlayan niyeti anlama yeterliği, çocuklarda iletişimsel davranışların ortaya çıkması ve bu konuda ustalaşılması ile oluşmaktadır (Carpenter, 2006). OSB olan çocukların iletişim davranışlarında TG akranlarına kıyasla sınırlılık yaşadığı ve bu sınırlılığın birçok gelişim alanını da etkilediği bilinmektedir. Ancak alanyazında OSB olan çocukların, TG ve gelişimsel gerilik yaşayan akranları ile kıyaslandığında, eylemlerin altında yatan niyetin anlaşılmasında sınırlılık yaşadığını gösteren araştırmaların (ör. Peters-Scheffer, Didden, Korzilius ve Verhoeven, 2018; Phillips, Baron-Cohen ve Rutter, 1998; Taylan, Bakkaloğlu ve Ökcün-Akçamuş, 2021) yanı sıra anlamlı farklılıklar olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (ör. Aldridge, Stone, Sweeney ve Bower, 2000; Carpenter, Pennington ve Rogers, 2001; Russell ve Hill, 2001). Ancak Tomasello ve diğerleri (2005), OSB olan çocukların eylemlerin altında yatan niyetlerin belli bir düzeyde ayırımına varabilseler de sosyal bağlamlarda iş birliği

faaliyetleri için gerekli olan niyeti anlama yeterliklerinde daha belirgin sınırlılık yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Phillips ve diğerleri (1998), OSB olan, TG ve zihin engelli çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında OSB olan çocukların başkalarının düşünceleri üzerine fikir yürütme noktasındaki sınırlılıklarının sadece zihin kuramındaki güçlüklerden değil temelde niyeti anlama yeterliklerindeki yetersizliklerden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde Peters-Scheffer ve diğerleri (2018), yaşları 2-10 arasında olan ve hem OSB hem de zihin engeli olmak üzere çift tanıya sahip 100 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada başkalarının niyetini anlamayı gerektiren eylemleri taklit etmede zorluk yaşadıklarını görmüşlerdir. Taylan ve diğerleri (2021) ise OSB ve TG olan çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, OSB olan çocukların TG olan akranlarına kıyasla spontan taklit ve niyeti anlamamanın bazı alanlarında sınırlılık yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Buna karşın Carpenter ve diğerleri (2001), OSB ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmalarında, OSB olan çocukların başkalarının niyetini anlamada bilişsel gelişim yönünden eşleştirildiği gelişimsel geriliğe sahip akranlarına kıyasla belirgin bir sınırlılığa sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışmada ise Cattaneo ve diğerleri (2007), OSB olan çocukların başkalarının niyetini bilişsel olarak anlayabileceklerini ancak onları deneyimsel olarak anlama mekanizmasından yoksun olabileceklerini ileri sürerek OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri üzerine farklı bir bakış açısı sunmuştur. Son olarak Becchio ve diğerleri (2021), OSB olan ve TG çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında eylemlerin altında yatan bir niyetin olduğunun farkında olduklarını ancak bu eylemleri doğru niyetlerle eşleştirmekte sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu görüşlere ek olarak Tomasello ve diğerleri (2005), OSB olan çocukların duygular, niyetler ve inançlar gibi zihinsel durumları anlama yönünden TG ve diğer gelişimsel yetersizliğe sahip akranları ile kıyaslandıkları çalışmalarda elde edilen çelişkili sonuçların ve yapılan değerlendirmelerde niyet anlama yeterliğine sahip olduğu belirlenen OSB olan çocukların sosyal beceriler yönünden belirgin güçlükler yaşamalarının değerlendirme oturumlarında tanınan süreler ile ilgili olabileceği ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılar, yalıtılmış ve dikkat dağıtıcı tüm uyaranlardan arındırılmış değerlendirme oturumlarında OSB olan çocukların niyet anlama performanslarının gündelik hayatlarındaki niyeti anlama performansları ile eş tutulamayacağını, yalıtılmış değerlendirme oturumlarında kullanabilecekleri stratejileri doğal ortamlarında kullanırken sınırlılık yaşayacaklarını ifade etmişlerdir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Katılım Becerileri

Ortak katılım, bir nesnenin veya referansın çocuk ve yetişkin arasında paylaşıldığı sosyal etkileşimlerdir (Bakeman ve Adamson, 1984). Leekam, López ve Moore (2000), iki bireyin sosyal olarak etkileşime girmesi için etkileşim esnasında birbirleriyle ikili veya üçlü ortak katılım oluşturmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer ortak katılım tanımı alanyazına göz teması, taklit ve yönergelere yanıt verme gibi eylemler de dahil olmak üzere başkalarıyla oynama yeterliliği olarak geçmiştir (Ferraioli ve Harris, 2009). Ortak katılım durumları, bir yetişkin ve çocuğun bir nesne veya olay etrafında koordine olduğunda veya dikkati paylaştığında ortaya çıkmaktadır (Carpenter vd., 1998b).

Ortak katılım, çocukların ortak dikkat yeterliliklerinin de gelişmiş olmasını gerektirir. TG çocukların ortak dikkat becerilerine bakıldığında yaşamlarının ilk yılı içinde ortak dikkati yanıtlama ve ardından ortak dikkati başlatma becerilerini kazandıkları görülmektedir. Ortak dikkati yanıtlama, bireyin iletişim partnerinin dikkat girişimlerine yanıt vermesi, yani iletişim partnerinin belirttiği noktayı takip ettiği alıcı bir davranıştır. Ortak dikkatin başlatılması ise bir bireyin iletişim partnerine yönelik ortak bir dikkat teklifini başlattığını ifade edici bir davranıştır (Mundy ve Newell, 2007). Dikkatin paylaşılması yeterliliği doğuştan gelmez. Bu zihinsel yeteneğin bilişsel kontrolü zamanla gelişir ve olgunlaşması 2-8 aylar arasında başlar (Gredebäck, Fikke ve Melinder, 2010). Bebeklerin yaşamlarının özellikle ilk aylarındaki sosyal etkileşimler, yetişkinler ile yüz yüze olan ikili etkileşimlerden ibarettir. Bu ikili etkileşimler ilk aylarda bebeğin sadece yetişkini izlemesi ile başlamakta sonrasında ise gülümsemeler ve sesler eşliğinde yetişkinin başlattığı etkileşimi yanıtlaması şeklinde devam etmektedir (Devouche, Dominguez, Bobin-Bègue, Gratier ve Apter, 2012). Tüm bu gelişim süreci, üçlü etkileşimi içeren ve daha karmaşık bir beceri olan ortak katılımın temellerinin oluşması yönünden önem taşımaktadır. Ortak dikkat becerilerinin, tipik olarak 9-15 aylık gelişim döneminde geliştiğini ve bu süre zarfında çocukların iletişimsel bir partnerle ortak dikkat içeren etkileşimlere girme ve bunları sürdürme becerisini sergilediği bilinmektedir. Çocuk ve iletişimsel partner arasındaki bu ortak dikkat etkileşiminin sürekliliği ortak katılımı ortaya çıkarmaktadır (Adamson, Deckner ve Bakeman, 2010).

Adamson ve diğerleri (2012), çocukların ortak katılımını derecelendirmek için 17 maddelik bir envanter geliştirmişlerdir ve çeşitli katılım durumları tanımlamışlardır. Bu katılım durumlarından ilki çocuğun bir etkileşim bağlamı sırasında toplam ortak katılım miktarını belirten *Toplam Ortak Katılım*'dır. Ortak katılım; çocuk, iletişim partnerinin

katıldığı aynı nesne veya olayla aktif olarak ilgilendiğinde ortaya çıkmaktadır. Ortak katılım süresi 3 saniye olabileceği gibi dakikalarca sürmesi de muhtemeldir. Envanterde tanımlanan ikinci katım durumu *Destekli Ortak Katılım*'dır. Destekli ortak katılım, çocuk ve partnerin aynı nesne veya olaya aktif olarak dahil olduğu ancak çocuğun partnerin katılımını aktif olarak kabul etmediği ortak katılım durumlarıdır. Örneğin; çocuk iç içe geçen kovalar ile ilgilenirken iletişim partneri kovaları sırayla çocuğa vermeyi teklif edebilir. Ancak çocuk bu tekliften hoşlanmaz ve tek başına takmayı tercih eder. Çocuk, partnerin oyuna dahil olma girişimleri karşısında kaçınma davranışı ve sıkılmış tavırlar sergileyebilir. Envanterde tanımlanmış üçüncü katılım durumu *Koordineli Ortak Katılım*'dır. Koordineli ortak katılım, çocuk ve ebeveynin aynı nesne veya olaya aktif olarak dahil olduğu ve çocuğun aktif katılımını göz teması ve gülümseme gibi davranışlarla destekleyerek ebeveynin katılımını aktif biçimde tekrarlı olarak kabul ettiği ortak katılım durumlarıdır. Örneğin; çocuk iç içe geçen kovalar ile ilgilenirken iletişim partneri kovaları sırayla çocuğa vermeyi teklif edebilir. Çocuk partnerin oyuna dahil olma girişimlerini tekrarlı olarak kabul eder ve sergilediği iletişimsel davranışlarla bu durumu onaylar gözükür. Tanımlanan bir diğer katılım durumu ise *Sembol içeren ortak katılım*'dır. Sembol içeren ortak katılım çocuğun ebeveynle iletişimini sözcükler ve/veya sesletimler aracılığıyla kurduğu ortak katılım durumlarıdır. Örneğin; çocuk iç içe geçen kovalardan kule oluştururken partnerine yönelik olarak çeşitli sözcükleri (taktım, koydum, düştü vb.), sesleri (aaa, aoww vb.) veya sembolik jestleri (hayır anlamında kafa sallama, parmakla işaret etme vb.) kullanır.

Ortak katılım; dil, duygusal gelişim ve sembolleri anlama yeteneği gibi çeşitli gelişim alanlarıyla ilişkilidir ve çocukların tüm bu alanlardaki yeterlikleri açısından büyük önem arz etmektedir (Adamson, Bakeman, Deckner ve Ronski, 2009; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006; Warreyn, Paelit ve Roeyers, 2014). Küçük çocuklarda, iletişim partnerleriyle bir nesne ve/veya olay hakkında ortak dikkat sağlamalarının ve ortak dikkati sürdürerek ortak katılım elde etmelerinin sonrasında dil edinimi gerçekleşmektedir (Adamson vd., 2009). Yine sözel dil becerilerinin gelişmesiyle artan ortak katılım durumları sadece somut nesneler özelinde değil semboller, geçmiş/gelecek üzerine sohbetler ve duygular gibi soyut kavramlara kadar genişlemektedir (Adamson ve Bakeman, 2006). Ayrıca çocukların karşılıklı etkileşim durumlarına katılmalarının, diğer insanların zihinsel durumlarını düşünmeyi öğrenmelerine yani zihin kuramı oluşumu için gerekli becerilerinin edinimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Nelson, Adamson ve Bakeman, 2008). Tüm bunlara ek

olarak ortak katılımın, küçük çocukların zihin kuramında görülen temsili yeterliliklerinin temelini oluşturduğu ileri sürülmektedir (Wellman, Lopez-Duran, LaBounty ve Hamilton, 2008). Ortak katılım becerilerinde güçlüklerin görüldüğü durumlarda, bir kişinin sosyal etkileşim sırasında başkalarının aklında ne olduğunu çıkarsaması daha zor olabilmektedir (Bruner, 1995).

Çocukların gelişim alanlarından birçoğuna doğrudan veya dolaylı etki eden ortak katılımın OSB olan bireylerdeki durumu alanyazında araştırma konularından biri olmuştur. OSB olan çocukların ortak katılım durumlarına bakmak için hem tipik gelişim gösteren hem de diğer yetersizlik türündeki akranları ile yapılmış birtakım çalışmalar bulunmaktadır (Adamson vd., 2010; Gernsbacher, Stevenson, Khandakar ve Goldsmith, 2008; Jones ve Schwartz, 2009). Shic, Bradshaw, Klin, Scassellati ve Chawarska (2011) çalışmalarında OSB olan çocukların, tipik gelişen ve gelişim geriliği olan akranlarının aksine insanların başlarına değil vücut kısımlarına baktıklarını ve ek olarak insandan çok nesnelere odaklandıklarını bulmuşlardır. Bu farklılık OSB olan çocukların diğer insanlara odaklanmada ve onların bakışlarını izlemede sınırlılığa sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu doğrultuda OSB olan çocukların ortak dikkat becerilerindeki eksiklikler alıcı ve buna bağlı olarak da ifade edici dil becerilerinde sınırlılığa neden olmaktadır. Gernsbacher ve diğerleri (2008), OSB olan bireylerin ortak dikkat becerilerini akranlarına kıyasla sınırlı veya bozulmuş olarak nitelendirilmektedir. Yaşanılan tüm bu güçlükler ve sınırlılıklar OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinde akranlarına kıyasla güçlük yaşamalarına yol açmaktadır ve bu güçlükler OSB tanı ölçütleri arasında yer almaktadır (Adamson vd., 2009). Yine Adamson ve diğerleri (2009) çalışmalarında OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre ortak katılım durumlarına daha az katıldıklarını ve daha kısa süre ortak katılımı sürdürebildiklerini göstermişlerdir. Persicke ve diğerlerinin (2013), OSB olan çocuklarla gerçekleştirdiği ve sosyal uyaranlara katılımın incelendiği çalışmalarında, OSB olan çocukların başkalarının ortak katılım tekliflerine yanıt vermede zorlandıklarını bulmuşlardır. Tipik gelişen, Down Sendromlu ve OSB olan çocukların katılım becerilerini karşılaştıran bir çalışmada, OSB olan çocukların akranlarına kıyasla, insanlara karşı ilgisizlikleriyle bağlantılı olarak diğer insanlarla koordineli etkileşimlere daha az katılım gösterdikleri bulunmuştur (Adamson vd., 2010).

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İletişim Becerileri

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayınlamış olduğu Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) OSB için ayırt edici tanısal iki ölçüt tanımlanmıştır. Bunlardan ilki sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler iken bir diğeri sosyal etkileşim/iletişim güçlükleri/bozuklukları olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözel olmayan ve sözlü dil becerilerini içeren iletişim becerileri, sosyal bağları öğrenmede ve geliştirmede kritik öneme sahiptir. Söz öncesi iletişim dönemi, doğum ile çocuğun sözcükleri anlamlı bir şekilde kullanmaya başladığı zaman arasındaki süreyi ifade etmektedir. Tipik gelişen bebekler, doğumdan yaklaşık 18. aya kadar söz öncesi dönemi yaşamakta ve bu süre zarfında bir dizi iletişimsel işlevi temsil eden iletişim biçimlerini aşamalı olarak kazanmaktadırlar (Keen, Meadan, Brady ve Halle, 2016). TG çocukların aksine OSB olan bireylerin birçoğu iletişim, dil ve sosyal etkileşimlerde sınırlılık yaşamaktadırlar (Walenski, Tager-Flusberg ve Ullman, 2006). TG çocuklar, ortak dikkat ve sosyal etkileşimi içeren birden fazla iletişim becerisini aynı anda öğrenme yeterliliğine sahiptirler. Ancak OSB olan çocukların bu yeterliliğine sahip olmadığı ve bu becerileri sırayla geliştirdikleri bilinmektedir. Göz teması, işaret etme ve benzeri uzaklık jestleri gibi diğer iletişim biçimlerindeki yetersizliklerini telafi etmek için genellikle birine bir şey yaptırmak amacıyla el ve vücut hareketlerini kullanarak (yetişkinin elini tutup istediği nesneye götürmesi vb.) isteklerini ifade etmektedirler (Shumway ve Wetherby, 2009). OSB olan çocuklar sözel olmayan iletişim becerilerinde TG akranlarına oranla daha düşük performans göstermektedirler ve bu çocuklarda iletişim becerilerinde çeşitli derecelerde bozukluklar da görülebilmektedir (Ingersoll, Lewis ve Kroman, 2007). Bununla beraber, OSB olan çocukların sözel dil becerilerinde de akranlarına göre düşük performans gösterdikleri ve güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Manolitsi ve Botting, 2011; Pickles vd., 2009; Thurm, Lord, Lee ve Newschaffer, 2007). OSB olan çocuklar sadece TG akranlarından değil diğer gelişimsel geriliğe sahip akranlarından da iletişim becerileri açısından farklılaşmaktadır. Konst, Matson, Goldin ve Williams (2014), hem OSB hem de serebral palsi (SP) tanılarına sahip olan çocuklarda ve yalnızca Down sendromlu veya SP olan çocuklarda sözel olmayan iletişim becerilerini incelemişlerdir. Çalışmada hem SP hem de OSB olan çocukların, sözel olmayan iletişim becerilerinde, tek başına SP veya Down sendromlu çocuklara göre daha fazla eksikliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

OSB olan çocukların tanı almadan önceki video kayıtlarının ve aile raporlarının incelenmesiyle yapılan geriye dönük araştırmalar, bu çocukların yaşamlarının ilk yıllarında sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılık yaşadıklarını göstermektedir (Volkmar, Chawarska ve Klin, 2005). İlk ortaya çıkan iletişimsel davranışlardan biri olan seslendirmelerin, OSB olan çocuklarda TG ve gelişimsel geriliği olan diğer akranlarından ses üretiminde kullandıkları kalıplar ve prozodisi temelinde farklılık gösterdiği gözlenmiştir (Shriberg vd., 2001). Ricks (1975), TG ve OSB olan bebeklerin 6 ila 18. aylar arasındaki seslendirmelerini aylık periyodlarla kaydettiği çalışmasında, OSB olan çocukların TG akranlarına göre daha tutarsız ve kendilerine özgü seslendirmelere sahip olduğunu bulmuştur. Bir diğer çalışmada ise Patten ve diğerleri (2014), 9-12 ve 15- 18 ay arasındaki 37 bebeğin seslendirmelerini geriye dönük video kayıtları ile inceledikleri çalışmalarında 23 çocuğun sonrasında OSB tanısı aldığı ve bu çocukların sınırlı jargon ve düşük seslendirme kullanımı ile diğer 14 çocuktan farklılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Chericoni ve diğerlerinin (2016), OSB ve TG olan 20 çocuğun 0-6, 6-12 ve 12-18 aylar arasında çekilen video kayıtlarından elde ettikleri bulgulara göre OSB olan çocukların TG olan akranlarına göre daha düşük seslendirme ve daha sınırlı ilk sözcük kullanımına sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak iletişim amacı olmayan anlamsız seslendirmelerin ise OSB olan çocuklarda akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Iverson ve Wozniak (2007), OSB olan küçük çocukların kardeşleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, TG çocuklardan farklı bir sesletim gelişimi izlendiğini ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde OSB tanısına sahip çocukların yüksek risk altında kabul edilen kardeşleri ve ailesinde otizm öyküsü bulunmayan çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada da OSB tanılı kardeşi olan çocukların sesletimlerinin diğerlerinden farklılık gösterdiği ileri sürülmüştür (Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska ve Klin, 2010).

İletişimsel davranışlardan bir diğeri olan bakışlar, OSB olan bireylerin sosyal etkileşimine engel olarak görülen en önemli farklılıklarından biridir (Madipakkam, Rothkirch, Dziobek ve Sterzer, 2017; Senju, Yaguchi, Tojo ve Hasegawa, 2003). Bu farklılık, OSB olan çocuklarda erken yaşta gelişmekte ve OSB'nin tanılanmasında en erken göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Barbaro ve Dissanayake, 2013). Kanner (1971), OSB olan çocuklarda özellikle başkalarının yüzlerine karşı genel bir dikkatsizlik görüldüğünü ve bu çocukların uygun göz teması kurmada belirgin biçimde güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. OSB olan çocukların göz temasını sürdürebilme noktasında yaşadıkları güçlüklerin sosyal iletişim ve etkileşim gelişimi için önemli bir sınırlılık olduğu ifade edilmektedir (Senju vd., 2003). Göz temasında görülen bu

güçlükler yaşamın erken dönemlerinden itibaren ortaya çıkmaktadır. Nitekim, OSB olan çocukların yaşamlarının ilk aylarındaki video kayıtlar incelendiğinde, yetişkinle kurdukları göz temasında TG akranlarına göre beklenenden daha düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür (Osterling ve Dawson, 1994). Göz temasında görülen sınırlılıklar ilerleyen yıllarda da devam edebilmektedir. Örneğin; Vitaskova ve Rihova (2013), 3-6 yaş arasındaki OSB olan on iki okul öncesi çocukla gerçekleştirdikleri ve taklitler, duruşlar, jestler, yüz ifadeleri ve göz teması gibi sözel olmayan iletişim becerilerini inceledikleri boylamsal çalışmalarında sadece iki çocuğun yeterli göz teması kurma becerisine sahip olduğunu, diğer beş çocuğun sınırlı düzeyde göz temasında bulunduklarını ve diğer beşinin ise göz teması kuramadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde çocukların mimiklerini incelediklerinde, sadece iki çocuğun yeterli mimik becerisine sahip olduğunu, geri kalanların ya sınırlı düzeyde ya da hiç jest ve mimiklerini kullanmadığını bulmuşlardır. Jestlere bakıldığında ise sadece bir çocuk yeterli düzeyde jest kullanımına sahipken, kalanların çoğunluğunun son derece sınırlı düzeyde jest kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sözel olmayan iletişim becerilerinden olan jestler, iletişim kurmak amacıyla üretilen ve parmak, el ve kol hareketlerinin yanı sıra yüz ve vücut hareketlerini de içeren eylemlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Jestler, iletişim işlevine ve amacına göre davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat olmak üzere üç farklı iletişimsel işlev ile kullanılmaktadır (Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker, 1988). Bu sınıflamaya göre davranış düzenleme işlevli jestler birine bir şey yaptırma, sosyal etkileşim işlevli jestler biri ile ikili bir sosyal etkileşim başlatma veya sürdürme, ortak dikkat işlevli jestler ise bir konuya ilişkin ilgiyi veya yorumu paylaşma amacıyla yapılan iletişimsel davranışlardır (Bruner, 1981). Jestlerin türlerine göre yapılan sınıflamaya göre ise jestler, gösterici ve temsili/sembolik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Iverson ve Thal, 1998). Gösterici jestler anlamı bağlamdan çıkarılabilen ve bir nesne veya olaya dikkat çekme amaçlı kullanılabilen jestler (ör. işaret etme, uzanma, gösterme vb.) olarak tanımlanırken (Özçalışkan, Adamson, Dimitrova ve Baumann, 2017; Iverson ve Goldin-Meadow, 2005) sembolik/temsili jestler bir olay veya nesnenin semantik olarak anlamını içeren jestler (ör. evet anlamında başı öne arkaya sallama, sus anlamında işaret parmağını ağzına götürme vb.) olarak tanımlanmaktadır (Özçalışkan vd., 2017). TG çocuklarda gösterici jestlerin ilk ortaya çıkışı en erken 7-9. aylar arasında gözlenirken (Carpenter vd., 1998a), sembolik/temsili jestler ilk olarak 12 ay civarı, birkaç gösterici jesti takiben ortaya çıkmaktadır (Crais, Douglas ve Campbell, 2004). Ancak OSB olan

çocuklarda jestlerin gelişim örüntüsü TG çocuklara benzer şekilde gerçekleşmemektedir. OSB olan çocukların jest kullanımında sınırlılık yaşadığını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (ör. Colgan vd., 2006; Watson, Crais, Baranek, Dykstra ve Wilson, 2013; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007). Wetherby ve diğerlerinin (2007) yaptıkları çalışma, 18-24 ay OSB olan çocukların TG ve gelişimsel gerilik yaşayan akranlarına göre jest kullanımında sınırlılık yaşadıklarını ve bu sınırlılıkların gelişimin erken dönemlerden itibaren ortaya çıktığını göstermektedir. Yine Watson ve diğerleri (2013) çalışmalarında geriye dönük video kayıtlarına göre 9-12. ve 15-18. ay arası olan ve ileriki dönemlerde OSB tanısı alan çocukların TG ve gelişimsel gerilik yaşayan akranlarına kıyasla jest kullanımında sınırlılık yaşadıkları bulmuşlardır. Tüm bunlara ek olarak alanyazındaki araştırmalar; OSB olan çocukların jest edinimi ve repertuarı açısından TG akranlarına göre gecikme ve sınırlılık yaşamakla birlikte jest kazanımının gerçekleşmesi durumunda ise bu çocukların jest repertuarının çoğunlukla dokunsal gösterici jestlerden oluştuğunu (annenin elini tutmak ve istediği nesnenin üzerine koymak gibi) ve işlevlerine göre ele alındığında ise kullanılan jestlerin çoğunlukla davranış düzenleme işlevli jestlerden oluştuğunu göstermektedir (Colgan vd., 2006; Töret ve Acarlar, 2011). OSB olan çocuklarda jest kullanımlarında özellikle ortak dikkat işlevli jestlerde güçlükler görülmektedir (alanyazın taraması için bk. Ökcün-Akçamuş, 2016).

Bruner (1981), söz öncesi dönemdeki çocukların bakışlar, seslendirmeler ve jestlerini iletişim işlevlerinden ortak dikkat, davranış düzenleme ve sosyal etkileşim amacıyla kullandıklarını ifade etmektedir. Bruinsma, Koegel ve Koegel, (2004), isteme (davranış düzenleme) ve yorum yapma (ortak dikkat) becerilerini, tipik gelişen söz öncesi dönemdeki çocuklar tarafından kullanılan en yaygın iki iletişim işlevi olarak tanımlamışlardır. Sözel olmayan iletişim becerilerinin işlevlerinden biri olan davranış düzenleme, kişinin kendi amacına yönelik eylemlerini gerçekleştirirken başkalarından yardım istemesi olarak tanımlanmaktadır. Küçük çocuklar kendi amaçlarına ulaşmak için yetişkinleri araç olarak kullanmaktadırlar. Bu davranışın ilk örneklerini ise ağlayarak sergilemektedirler. İlerleyen dönemlerde ise davranış düzenleme amacıyla ortaya çıkan iletişim davranışları şekillenmektedir. Tipik gelişen çocuklar gelişimlerine bağlı olarak iletişim davranışlarının sıklığını ve karmaşıklığını artırarak kullanmaya devam etmektedirler. Bir diğer iletişim işlevi olan ortak dikkat ise ilginin paylaşılması amacıyla iki kişi arasında dikkatin koordine edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Adamson ve Bakeman, 1985). İletişim bağlamında bir ortak dikkatten söz edebilmek için öncelikle ortak dikkati başlatan bir girişimin olması, ardından başlatılan ortak dikkate katılım

sağlanarak ortak dikkate yanıt verilmesi ve tüm bunların bir nesne/kişi üzerinde kurulması gerekmektedir (Mundy ve Newell, 2007). OSB olan çocukların ortak dikkat başlatma ve sürdürme becerilerinde yaşadığı sınırlılıklar OSB'nin ayırt edici özelliklerinden birini oluşturmaktadır (Rocha, Schreibman ve Stahmer, 2007). Sigman ve Capps (1997), belirli bir sınırlılığın herhangi bir tanı kategorisinde temel eksiklik olarak kabul edilebilmesi için üç kriterin karşılanması gerektiğini savunmaktadır. Bunlar, sınırlılığın tanıya özgü olması, tanılı tüm çocuklarda mevcut olması ve bebeklik döneminde ortaya çıkması olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda OSB olan çocukların ortak dikkati yanıtlama ve başlatmada yaşadıkları yetersizlik OSB'nin en erken belirtilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Charman, 2003). OSB olan çocukların ortak dikkat becerilerindeki bu yetersizlikleri, TG ve gelişimsel gecikmeleri olan çocuklarla karşılaştırıldığında belirgin sınırlılık alanı olarak kendini göstermektedir (Bruinsma vd., 2004; Wong ve Kasari, 2012).

Tipik Gelişen ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama ile İletişim Becerileri ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler

TG çocuklar yaşamlarının ilk yılının ortalarına kadar bir iletişim amacı gütmeksizin çeşitli davranışlarda bulunmaktadır. Bu döneme “amaçlı iletişim öncesi evre” adı verilmektedir. Ardından yaşamlarının birinci yılı içinde 7-9. aylar arasında, sözel dilin ortaya çıkmasından önce, sözel olmayan davranışlar ile iletişim kurmaya başlamaktadırlar (Carpenter vd., 1998b). Bu davranışlar OSB olan çocukların sınırlılık yaşadıkları alanlar olarak tanımlanmış olan göz teması, sesler ve jestler gibi sözel olmayan iletişimsel eylemlerin kullanımını içermektedir (Bruinsma vd., 2004). Bebekler çevrelerindeki diğer bireylerin amaçlı varlıklar olduğunu fark etmeye başlamaları ile onları izlemeye ve neyi ne amaçla yapmaya çalıştığını anlamaya, ardından ise yapılan eylemleri taklit etmeye ve bu eylemlere uygun yanıtlar tasarlamaya başlarlar (Carpenter, 2006). Ancak OSB olan çocuklarda gözlemlenen eylemlerin altında yatan hedeflerin anlaşılmasında sınırlılık görülebilmektedir (Berger ve Ingersoll, 2014). Gibson ve Pick (1963), etkileşim sırasında kullanılan bakışların, sosyal ortakların zihinsel durumları hakkında çok fazla bilgi aktardığını ifade etmiştir. Özellikle göz temasının diğerlerinin ilgi ve niyetinin anlaşılması için önemli bir işaret olduğunu ileri sürmüştür. Tüm bunlara göre bir kişinin bakışlarının, mevcut duygusal durumları ve niyeti anlamada önemli bilgiler sağladığı ve ipuçları iletebildiği söylenebilir (Emery, 2000; Ristic vd., 2005).

Benzer şekilde Baron-Cohen, Campbell, Karmiloff-Smith, Grant ve Walker (1995), TG çocukların başkalarının zihinsel durumları hakkında çıkarım yapabilmek için bir ipucu yöntemi olarak bakışları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak çalışmalarında TG ve zihin engeli tanılarına sahip çocukların aksine OSB olan çocukların bakışları takip etmede yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda OSB olan çocuklarda niyeti anlamada görülen sınırlılıkların da onların iletişim davranışlarında yaşadıkları güçlüklerle ilişkili olması olasıdır. İletişim işlevlerinden ortak dikkatin de OSB olan çocukların belirgin eksiklikler gösterdiğini alanlardan biri olduğu bilinmektedir (Charman, 2003; Leekam vd., 2000). OSB olan çocukların bu alanda gösterdikleri eksikliğin otizmin şiddeti (Charman, 2003) ve sözel ve sözel olmayan dil becerileri (Dawson vd., 2004) ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Warreyn, Roeyers, Peene ve Groote (2004) gelişimin erken dönemlerinde edinilen ortak dikkatin zihin kuramı becerileri için öncül olabileceğini ifade etmişlerdir. Çünkü sosyal bir partnerle kurulan etkileşim esnasında, partnerin eyleminin ne olduğu, neden bu eylemi gerçekleştirdiği ve eylemin altında yatan asıl nedenin ne olduğu üzerine tasarlanan düşünceler, sosyal partnerle kurulan ortak dikkat sonucunda ortaya çıkabilmektedir.

Bruner (1995), ebeveyn-çocuk etkileşimleri sırasında ortaya çıkan ortak katılımı, kısaca “zihinlerin buluşması” olarak tanımlamıştır. Bu buluşma özellikle çocukların dil, iletişim, bilişsel ve sosyal becerileri için önemlidir (Farrant, 2010; Vaiouli, Grimmet ve Ruich, 2013). Çocuklar, diğer insanlarla iletişim kurabildikçe yeni sözcükler kazanırlar ve dili edinmeye başlayabilirler. Çocukların sözcük dağarcığı genişledikçe, katıldıkları etkileşimlerdeki paylaşılan referanslar, somut nesnelerden onlara atıfta bulunan sembollere ve geçmiş/gelecek deneyimler ve duygular gibi soyut kavramlara kadar genişler (Adamson ve Bakeman, 2006). Nelson ve diğerleri (2008), anaokuluna devam eden çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmalarında, daha fazla ortak katılım becerisine sahip olan çocukların, zihin kuramı alt testlerinden daha yüksek puanlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda insanlarla karşılıklı etkileşime katılımın, çocukların diğer insanların zihinsel durumlarını düşünmeyi öğrenmelerini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak iletişim partnerinin zihinsel durumları hakkında fikir sahibi olmanın doğru iletişim için önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak sosyal etkileşim ve iletişimin yanı sıra diğer insanların zihinsel durumları üzerine çıkarım yapılabilmesi için öncül kabul edilen ortak dikkat ve ortak katılımın OSB olan çocuklardaki sınırlılığı yaygın kabul gören bir konu olarak alanyazında yerini almıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalar OSB olan çocukların ortak dikkat ve ortak katılım becerilerinden yoksun olmadığını,

diğer insanların niyetini anlamada potansiyel olarak yetkin olduklarını ve gizli de olsa paylaşılan durumlara katılabileceklerini göstermiştir (Gernsbacher vd., 2008). OSB olan çocukların başkalarının niyetini anlama noktasında sınırlılık yaşamaları bu beceriden yoksun olmalarından mı yoksa bu beceriyi ortaya çıkarabilecek iletişimsel davranış ve ortak katılım becerilerindeki eksikliklerden mi kaynaklandığının net cevabı alanyazında bulunmamaktadır.

İlgili Araştırmalar

Alanyazında OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlilikleri ile bozukluğun derecesi, iletişim işlevleri, iletişim davranışları ve ortak katılım yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlilikleri üzerine yapılmış olan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu kapsamda OSB olan çocukların, TG ve gelişimsel gerilik yaşayan akranları ile kıyaslandığında, eylemlerin altında yatan niyetin anlaşılmasında sınırlılık yaşadığını gösteren araştırmaların (ör. Becchio, vd., 2021; Peters-Scheffer, Didden, Korzilius ve Verhoeven, 2018; Phillips, Baron-Cohen ve Rutter, 1998; Taylan, Bakkaloğlu ve Ökcün-Akçamuş, 2021) yanı sıra anlamlı farklılıklar olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (ör. Aldridge, Stone, Sweeney ve Bower, 2000; Carpenter, Pennington ve Rogers, 2001; Russell ve Hill, 2001).

Becchio ve diğerleri (2021), TG ve OSB olan çocukları niyet anlama yönünden karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yaşları 8-13 arası değişen 37 TG ve 35 OSB olan çocuğun niyeti anlama yeterliliklerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada TG ve OSB olan çocukların farklı hedeflerle şişeye uzanan bir eli izleyerek niyetine karar vermeleri incelenmiştir. TG çocukların önemli bir kısmı gözlemledikleri eylemlerde doğru niyeti çıkarabilirken OSB olan çocuklar gözlemledikleri eylemlerdeki doğru niyetlere ulaşmada sınırlılık göstermişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda araştırmacılar OSB olan çocukların eylemlerdeki ince değişikliklerin farkında olsalar da eylemleri doğru niyetlerle eşleştirmede yetersiz kaldıklarını ileri sürmüşlerdir. Yine benzer şekilde Taylan ve diğerleri (2021), OSB olan ve TG çocukların modeli taklit etme ve modelin niyetini anlama düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarını 20 OSB olan ve 20 TG çocukla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada OSB olan ve TG çocuklara bir dizi taklit ve niyeti anlamanın değerlendirilmesini içeren işlem uygulanmış ve çocukların gözlemledikleri eylemlerin altında yatan niyeti ayırt edip edemedikleri incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular OSB olan çocukların TG akranlarına kıyasla kendiliğinden taklit becerilerinde ve niyeti anlamanın farklı alanlarında sınırlılık yaşadıklarını göstermiştir. Benzer sonuçlar elde edilen bir diğer çalışma ise Peters-Scheffer ve diğerleri (2018) tarafından 2-10 yaşları arasında olan OSB ve zihin engeli tanılarına sahip 100 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen OSB olan çocuklar otizm şiddeti, gelişimsel yaş, uyumsal davranışlar ve erken iletişim ve dil becerileri yönünden değerlendirildikten sonra çalışmaya dahil edilmişlerdir. Çalışmada tüm çocuklara yetişkinin hedef davranışı başarılı bir şekilde modellediği (hedef davranış koşulu) ve yetişkinin denediği ancak hedef davranışı gerçekleştiremediği (başarısız girişim koşulu) beş farklı işlem sunulmuştur. İşlemler sonucunda OSB olan ve zihinsel engeli olan çocukların başkalarının niyetini anlamada zorluk yaşadıkları ortaya konmuştur. OSB olan çocukların niyeti anlama yönünden akranlarıyla karşılaştırıldığı bir diğer çalışma Huang, Chiang ve Hung (2017) tarafından, 24 OSB olan, 24 TG ve 16 gelişimsel geriliği olan, toplam 64 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çeşitli niyeti anlama işlemleri uygulanmış ve işlemlerden önce ipucu niteliğinde ekstra davranışlarda bulunulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda TG ve gelişimsel geriliği olan çocukların işlemden önce verilen ipuçlarını fark ederek eylemlerdeki niyeti anladıkları ancak OSB olan çocukların ipuçlarına dikkat etmeksizin eylemleri olduğu gibi taklit ettikleri, ipuçlarının altında yatan niyeti fark etmedikleri görülmüştür.

OSB olan çocukların ortak katılım becerilerinde sınırlılık yaşadıklarını bilinmektedir. Alanyazında OSB olan çocukların ortak katılım durumlarını inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin OSB olan çocuklarda katılım becerilerinin incelendiği güncel bir çalışmada Roemer, Kushner ve Iverson (2021) araştırmalarına ilerde OSB ve gecikmiş dil tanıları alma ihtimali yüksek olan 46 çocuk ile TG çocukları dahil etmişlerdir. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların 12-18 aylar arasında evde ebeveyn-çocuk etkileşimleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları ilerde OSB tanısı alma ihtimali yüksek olan çocukların ebeveynlerinin özellikle sembol içeren ortak katılımda çok fazla etiketleme yaptıklarını ancak TG olan çocuklarda fazla etiketin dili pozitif olarak tahmin ettiği görülürken OSB olan çocuklarda bu durumun tam tersi seyrettiğini göstermiştir. OSB olan çocuklarda katılım becerilerinin incelendiği bir diğer çalışma ise Adamson ve diğerleri (2012) tarafından OSB olan, TG ve Down sendromlu 108 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocukların ebeveynleri ile oyun bağlamında gerçekleştirdikleri etkileşimlerin video kayıtları incelenmiş ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde sağlanan ortak katılım durumları bir katılım ölçeği ile puanlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular önceki sonuçlarla tutarlı olacak şekilde OSB olan çocukların katılımda yaşadıkları sınırlılığı ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde Adamson vd., (2009), OSB olan, TG olan ve Down sendromlu çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocuklardaki ortak katılımın bir yıl boyunca nasıl geliştiğini ve ortak katılım yeterliliklerindeki değişikliklerin dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 23 OSB ve 29 Down sendromu olan çocuk ile 56 TG çocuktan oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda OSB olan çocukların koordineli ortak katılım becerilerinde akranlarına kıyasla daha yoğun sınırlılık yaşadıkları ifade edilmiştir. Katılım becerilerinin ise çocukların dil gelişimlerini büyük ölçüde öngördüğünü, özellikle sembol içeren ortak katılımın alıcı ve ifade edici kelime dağarcığının büyümesine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Katılım becerilerinin incelendiği bir diğer çalışma, Jones ve Schwartz (2009) tarafından yüksek işlevli OSB olan ve TG çocuk ve aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada OSB ve TG olan çocuklar ve ailelerinin bir akşam yemeği sohbeti içindeki etkileşimleri incelenmiştir. OSB olan çocukların katılım becerilerine ilişkin bir diğer çalışma Shic, Bradshaw, Klin, Scassellati ve Chawarska'nın (2011) tarafından 28 OSB olan, 16 gelişimsel geriliği olan ve 34 TG olmak üzere toplam 78 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları OSB olan çocukların, TG ve gelişim geriliği olan akranlarının aksine insanların başlarına değil vücut kısımlarına baktıklarını ve ek olarak katılım bağlamlarında TG çocuklardan farklı bir biçimde insanlardan çok nesnelere odaklandıklarını göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları OSB olan çocukların diğer insanlara odaklanmada ve onlarla sosyal etkileşim bağlamlarına katılmada sınırlılık yaşadıklarını göstermektedir.

Problem

Başkalarının algıladıklarını, niyetini, arzularını, ne bildiklerini ve neye inandıklarını ayırt edebilme, sosyal bir varlık olan insan için önemli bir beceridir. Çocuklar gelişimsel olarak çevresindeki bireylerin amaçlı varlıklar olduğunun farkına varmaya ortalama 7-8. ay civarında başlamaktadırlar (Carpenter, Call ve Tomasello, 2005). Bunu takiben insanları gözlemleyerek eylemleri ne amaçla yaptıklarını anlamaya başlarlar. TG çocuklarda niyeti anlama yeterliğinin izlediği bu yolun, OSB olan çocuklarda aynı yaşlarda ve aynı hızda gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. TG çocukların 14. ay civarı eylemlerin ne amaçla gerçekleştirildiğinin farkına varabildikleri (Carpenter vd., 1998a); OSB olan çocukların ise eylemlerin altında yatan nedenlerin

ayırımına varmaksızın gözlemledikleri eylemi olduğu gibi taklit ettikleri bilinmektedir (D'Entremont ve Yazbek, 2007). Bu durum OSB olan çocukların taklit ettikleri eylemin ne amaçla yapıldığını belirlemede ve hedeflenen sonucun ne olduğu üzerine çıkarımda bulunmada sınırlılık yaşadıklarına işaret etmektedir (Rogers vd., 2003).

Çocukların yaşamlarının ilk aylarında ebeveynleri ile yüz yüze etkileşimde bulunmalarıyla alıcı ve ifade edici dil gelişimleri için ilk adımlar atılmış olur (Trevvarthen, 1979). Hemen ardından başkalarıyla gittikçe daha karmaşık yollarla ilişki kurmayı öğrenir, 6 ve 12. aylar arası ortak dikkat becerisi geliştirerek dikkatlerini bir partner ve bir referans arasında koordine etmeyi öğrenirler (Bakeman ve Adamson, 1984). Koordineli ortak katılımın geliştirilmesinden önce, çocuklar destekli ortak katılım bağlamlarına katılırlar. Destekli ortak katılım, çocuk ve ebeveyn aynı nesne üzerinde, ebeveynin çocuğun nesne ile oyununu etkileyecek şekilde etkileşime girmesi ile gerçekleşir (Adamson, Bakeman ve Deckner, 2004). OSB olan çocukların ebeveynleri ile koordineli ortak katılımda bulunma düzeyleri TG akranlarına göre sınırlı iken, nesne katılımında TG akranlarına göre nesneyle geçirdikleri zaman çok daha fazladır (Adamson vd., 2010). OSB olan çocuklarla yapılan araştırmalar göstermiştir ki; ortak dikkat başlatma, ortak dikkati yanıtlama ve ortak dikkat bağlamında bakışları koordine etme bu çocukların önemli derecede güçlükler yaşadıkları alanlardır ve buna ek olarak, ileride yaşanacak dil ve sosyal etkileşim eksiliklerinin de öncülü olabilmektedir (Shumway ve Wetherby, 2009; Werner ve Dawson, 2005). Tomasello ve Farrar (1986), katılım becerilerinin sosyal etkileşimler sırasında çocuklar için net bir referans bağlamı sağlayarak dil ediniminde iskele görevi gördüğünü, bu referans bağlamının ise çocukların yetişkin tarafından kullanılan anlamlı dili edinmesine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Parish-Morris ve diğerleri (2007) ise niyeti anlamanın kelime ediniminde rol oynayan etmenlerden biri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Katılım becerileri ve niyeti anlamanın ortak dikkat süreçleriyle de ilişkili olduğu (Adamson vd., 2019; Castiello, 2003) göz önüne alındığında niyeti anlama, iletişim becerileri ve katılımın birbiri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında doğrudan OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim ve ortak katılım beceri arasındaki ilişkiler üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Tüm bunlar doğrultusunda OSB olan çocukların niyeti anlama yeterliğinde sınırlılığa sahip olmaları (Peters-Scheffer vd., 2018), diğer sınırlılık alanlarından olan iletişim ve ortak katılım becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması gereken bir konu olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim ve katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacına hizmet edecek alt amaçlar şunlardır:

1. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile otizmin derecesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile katılım becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

TG çocuklar sözel iletişimi kullanmaya başlamadan önce söz öncesi iletişim davranışlarını kullanarak çevreleri ile sosyal etkileşim ve iletişim içerisine girmektedirler. Bu sözel olmayan iletişim davranışları sözel dil gelişiminin öncülü olarak kabul edilmektedir (Carpenter vd., 1998b). Aynı şekilde OSB olan çocuklarda da söz öncesi iletişim becerileri sözel dil için öncül oluşturmaktadır (Bono, Daley ve Sigman, 2004; Toth vd., 2006). Ancak alanyazında OSB olan çocukların sözel olmayan iletişim becerilerinde akranlarına göre gecikme ve sınırlılık yaşadıklarını gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Colgan vd., 2006; Dawson vd., 2004; Rogers vd., 2003; Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Sözel dilden önce ortaya çıkması beklenen ve sosyal etkileşim ve iletişim aracı olarak kabul edilen söz öncesi iletişim becerileri, sadece sözel dilin öncülü olması açısından değil OSB'nin tanısal ölçütü (APA, 2013) olması sebebiyle de önem taşımaktadır.

Eylemlerdeki niyetler, eylemi gerçekleştiren bireyin hedeflediği sonuca ulaşmak için belirlediği eylem planının zihinsel bir temsidir (Bratman, 1989). Niyeti anlama ise karşılaşılan durumun altından yatan hedefin/amacın ne olduğu gibi bilişsel etkenlerin anlaşılması olarak tanımlanabilmektedir. Niyetin anlaşılması hem sosyal etkileşimin sağlanmasında hem de taklit aracılığıyla yeni becerilerin edinilmesinde son derece önemlidir. Bireylerin yaşam içerisinde, iletişim bağlamlarına katılımı, iletişim partnerinin

niyetini anlayarak bu doğrultuda tasarlanmış tepkiler vermeleri ile sağlanabilir. Sosyal davranışların yapı taşlarından biri olarak kabul edilen niyeti anlama (Iacoboni vd., 2005), sosyal etkileşim becerilerinin gelişimi ile de ilişkilidir (Tomashello vd., 2005). Tüm bunların yanı sıra Miller (2006), niyeti anlamının zihin kuramının temelinde yatan becerilerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda niyeti anlama yeterliğinin OSB'nin önemli sınırlılık alanlarından biri olan zihin kuramı gelişimi açısından da son derece önemli olduğu sonucuna varılmaktadır (Phillips vd., 1998).

Ortak katılım yeterliliği çocukların dil, iletişim, bilişsel ve sosyal becerileri için önemlidir (Adamson vd., 2014) ve küçük çocukların alıcı ve ifade edici dilinin gelişimi öncül becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Bottema-Beutel, Yoder, Hochman ve Watson, 2014). Çünkü çocuklar, başkalarıyla etkileşim içinde kalarak yetişkinler tarafından onlara tanıtılan sözcükleri edinebilecek bağlamlar elde edebilirler. Aynı zamanda başkalarıyla karşılıklı etkileşime katılım, çocukların diğer insanların zihinsel durumlarını düşünmeyi öğrenmelerini de sağlayacaktır (Nelson vd., 2008). Ancak OSB olan çocuklarda ortak dikkate sınırlılıklar olduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Gernsbacher vd., 2008; Meindl ve Cannella-Malone, 2011).

Alanyazında doğrudan OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim ve ortak katılım beceri arasındaki ilişkiler üzerine yapılmış bir çalışma olmaması, OSB için önemli sınırlılık alanlarından olan bu üç noktanın birbirleri ilişkili olup olmadığı açısından belirsizlik oluşturmaktadır. Bu nedenle bu üç yeterliliğin birbirleri ile ilişkilerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlaması ve bu yeterliliklerin daha iyi anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde OSB olan çocukların destek eğitim programlarında dil, iletişim ve oyun becerilerine yönelik amaçların yer aldığı modüllerde niyeti anlama yeterliklerini içeren maddeler oldukça sınırlıdır. OSB olan çocukların iletişim ve katılım becerilerinin yansira niyeti anlama yeterliklerinin de desteklenmesi gereken kritik alanlardan biri olduğunun göz önüne alınması çocukların öğrenme süreçlerine katkı sağlanması açısından oldukça önemlidir. Yine benzer şekilde OSB olan çocuklarda iletişim ve katılım becerilerinin niyeti anlama ile arasındaki ilişkilerin bilinmesinin OSB olan çocuklara erken müdahalenin uygulandığı tüm eğitim ortamlarında çocuklara yönelik planlanan eğitim içeriklerinde dil, iletişim ve sosyal becerilere yönelik etkinliklerde niyeti anlamayı destekleyici etkinliklere de yer verilmesine yönelik fikir vermesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilinde ikamet eden 30 OSB tanılı çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısı bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada OSB olan çocukların niyeti anlama yeterliklerinin değerlendirilmesi, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen işlemler ile sınırlandırılmıştır. Çocukların katılım düzeyleri ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ise İletişimsel Oyun Protokolü'nden elde edilen veriler doğrultusunda sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Sosyal etkileşim ile sosyal iletişimde kalıcı bozukluklar ile sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

Niyeti anlama: Eylemlerdeki niyetler, eylemi gerçekleştiren bireyin hedeflediği sonuca ulaşmak için belirlediği eylem planının zihinsel bir temsidir (Bratman, 1989). Bu doğrultuda niyeti anlama diğerlerinin davranışları altında yatan hedefler, amaçlar ve bu davranışları gerçekleştirmek için seçilen yolun gerekçesi gibi bilişsel bazı faktörlerin anlaşılması olarak ifade edilebilir.

Söz öncesi amaçlı iletişim davranışları: Bebeklerde sözel dil gelişmeden önce ortaya çıkan; bakış, jest ve sesler gibi davranışlarla kurulan amaçlı iletişim (Spencer, 2011).

Jest: İletişim kurmak amacıyla üretilen ve tipik olarak parmak, el ve kol hareketlerinin yanı sıra yüz ve vücut hareketlerini de içeren eylemlerin tümüdür (Iverson ve Thal, 1998)

Koordineli dikkat: Bireyin dikkatini sosyal uyaranlar (insanlar) ve sosyal olmayan uyaranlar (nesneler) arasında senkronize etme yeteneğidir (Mundy vd., 1986).

Ortak dikkat: Diğer bireylerin sosyal dikkatini ilgilenilen, ilginç bulunan, üzerine bilgi paylaşılacak ya da bilgi alınmak istenen nesneye ve olaya çekmek amacıyla üretilen davranışların iletişim işlevidir (Wetherby ve Prizant, 2002).

Davranış düzenleme: Başkalarının davranışlarını yönetmek için kullanılan iletişimsel davranış işlevidir (Bruner, 1981).

Sosyal etkileşim: Başkalarının dikkatini kendi üzerine çekmek veya başkalarının kendi üzerindeki dikkatini devam ettirmek amacıyla üretilen iletişimsel davranışlardır. (Wetherby ve Prizant, 2002).

Ortak katılım: Bir nesnenin veya referansın bir çocuk ve bir yetişkin arasında paylaşıldığı sosyal etkileşimlerdir (Bakeman ve Adamson, 1984).

Destekli ortak katılım: Çocuk ve ebeveynin aynı nesne veya olaya aktif olarak dahil olduğu ancak çocuğun annenin katılımını aktif olarak kabul etmediği ortak katılım durumlarıdır (Adamson vd., 2004).

Koordineli ortak katılım: Çocuk ve ebeveynin aynı nesne veya olaya aktif olarak dahil olduğu ve çocuğun aktif katılımını göz teması ve gülümseme gibi davranışlarla destekleyerek ebeveynin katılımını aktif biçimde tekrarlı olarak kabul ettiği ortak katılım durumlarıdır (Adamson vd., 2004).

Sembol içeren ortak katılım: Çocuğun ebeveynle iletişimini sözcükler ve/veya sesletimler aracılığıyla kurduğu ortak katılım durumlarıdır (Adamson vd., 2004).



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçlarıyla birlikte verilerin çözümlenmesi konuları detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilişkisel araştırmalardan korelasyonel araştırma deseninde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacı ile yapılan araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar kendi içinde a) değişkenler arası ilişkileri anlamaya yönelik keşfedici korelasyonel araştırma ve b) bir veya daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yönelik yordayıcı korelasyonel araştırma olmak üzere iki türe ayrılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu çalışma keşfedici korelasyonel araştırma olarak tasarlanmış ve bu kapsamda OSB olan çocukların eylemlerdeki niyeti anlama yeterlikleri ile amaçlı iletişim davranışları ve katılım becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan, hastanelerin ilgili birimlerinden tanı almış, kronolojik yaşları 23-59 ay arası olan OSB tanılı 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilecek çocuklar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde ilgili evrenin özellikleri belirlenir ve o özelliklere sahip kişiler örnekleme dahil edilir (Johnson ve Christensen, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubunu oluşturan çocukların seçilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kronolojik yaş olarak 18-60 ay arasında olma: Erken çocukluk döneminde olan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

2. Klinik olarak OSB tanılı olma: Hastanelerin ilgili birimlerinden OSB tanısı almış olan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.
3. Dil gelişiminde söz öncesi dönemde olma: Sözel dil çıktılarına henüz sahip olmayan veya sınırlı düzeyde sözel dile sahip olan (50'den daha az sözcüğü işlevsel olarak kullanan) çocuklar çalışmada yer almıştır.
4. OSB dışında herhangi bir tanı almamış olma: Hastaneden alınmış olan sağlık raporlarına göre OSB dışında herhangi bir ikinci tanıya sahip çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir.
5. Anadilin Türkçe olması: Birincil bakıcısının anadili Türkçe olan ve yoğunlukla ikinci bir dile maruz kalmayan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

Genel olarak tüm araştırma seçilme ölçütleri için aileden bilgi alınmış, çocukların tanı raporları incelenmiş ve çocukların dil düzeyleri için aileden alınan bilgilerin yanı sıra veri toplama sürecinde gözlem yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların tümünün tanıları Çocukluk Otizmini Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ) ile doğrulanmıştır. Ölçekte OSB olan çocukların ayırt edilmesinde kullanılacak kesme puanı 29,5 olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu, Öktem ve Gökler, 1996). Bu bağlamda çalışmaya 30 ve üstü puan alan çocuklar dahil edilmiştir. ÇODÖ'den alınan puanlar doğrultusunda çalışmaya katılan çocukların 16'sının hafif-orta, 14'ünün ise ağır düzey otizme sahip olduğu görülmüştür. Çocukların ÇODÖ puanları 30 ile 48 puan (Ort=36.75, SS=4.50) arasına dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışma grubunun belirlenmesi ve araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar ve işlemlerin detaylı anlatımı yer almaktadır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan *Aydınlatılmış Onan Formu*, *Demografik Bilgi Formu* ve *Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ)* açıklanmıştır.

Aydınlatılmış Onam Formu. Bu form (EK 1) araştırmaya dâhil edilecek çocukların ailelerinin yazılı izinlerini almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form içerisinde çalışmanın amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizliliği hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu formu imzalayarak çalışmaya gönüllü katılım onayı veren ailelerin çocukları çalışmaya dahil edilmiştir.

Demografik Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form (EK 2), araştırmaya dahil edilecek çocukların gelişimsel özelliklerinin ve araştırmaya dahil edilme ölçütlerini karşılama durumlarının belirlenmesini amaçlayan sorular içermektedir. Bu kapsamda çocukların doğum tarihi, cinsiyet, tanı, tanı alma yaşı, ek bir tanıya sahip olup olmadıkları, eğitime başlama yaşları ve kaç yıldır eğitim aldıkları gibi bilgilere ilişkin birtakım sorular sorulmuştur.

Çocukluk Otizmini Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ). Çalışmaya katılan çocukların OSB tanılarının doğrulanması amacıyla Çocukluk Otizmini Değerlendirme Ölçeği (ÇODÖ; Childhood Autism Rating Scale [CARS]) kullanılmıştır (EK 3). ÇODÖ, OSB olan çocukların tanılanması ve OSB olan çocukların diğer gelişimsel bozukluğu olan çocuklardan ayırt edilmesi süreçlerinde kullanılan bir ölçme aracıdır ve ilk kez Schopler ve diğerleri (1980) tarafından geliştirilmiştir. OSB ile ilişkili 15 alanın her biri için 0,5 puan aralıklarla 1 ve 4 arasında puanlamanın yapılmasını gerektiren ölçek, maddeler ve derecelendirme kuralları ile ilgili bilgisi olan ve gelişim özelliklerine hâkim tüm uygulayıcılar tarafından doğrudan gözlem ya da ailelerden doğrudan bilgi alınması yoluyla doldurulabilmektedir. ÇODÖ'nün Türkçe çeviri çalışması Sucuoğlu ve diğerleri (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yakın bir zamanda İncekaş-Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral (2016) tarafından ise ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada ölçek için değerlendiriciler arası tutarlılığın .95, test-tekrar test güvenirliğinin .98 olduğu ve ölçüt geçerliği için gerçekleştirilen analizlerde ise ÇODÖ puanlarının OSB tanısında kullanılan Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behaviour Checklist [ABC]) puanları ile .57 düzeyinde orta düzey korelasyon gösterdiği belirlenmiştir (İncekaş-Gassaloğlu vd., 2016). Ölçekte OSB olan çocukların ayırt edilmesinde kullanılacak kesme puanı 29,5 olarak kabul edilmekte, bu puan üstünde yapılan puanlama OSB tanılanması için kullanılmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en az 15, en fazla 60 olabilmekte, puanlamaya göre 15-29,5 puan alan çocuklar otizm belirtileri göstermemekte, 30-36,5 puan alan çocuklar, klinik olarak hafif-orta

düzeyde otizm, 37-60 puan alan çocuklar ise ağır düzeyde otizm belirtileri göstermektedir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin, Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren Seçil İncekaş-Gassaloğlu'ndan alınmıştır (EK 4).

Araştırma Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Araç ve İşlemler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan *Niyeti Anlama İşlemi*, *İletişimsel Oyun Protokolü*, *İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu* ve *İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu* açıklanmıştır.

Niyeti Anlama İşlemleri. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla çalışmaya katılan çocuklara uygulanan işlemlerden ilkinin niyeti anlama işlemleri oluşturmaktadır. Değerlendirmede biri (Ulaşılamazlık işlemi) alanyazından (Warneken ve Tomasello, 2006), 4'ü araştırmacı tarafından Warneken ve Tomasello'nun (2006) işlemi göz önüne alınarak geliştirilmiş ya da uyarlanmış olan toplam 5 niyeti anlama işlemi uygulanmıştır.

Niyeti anlama işlemlerinden ilki, Warneken ve Tomasello (2006) tarafından geliştirilen Ulaşılamazlık Durumu (Kalem) işlemi'dir. Bu işlemde uygulamacı ve çocuk sınıftadır. Uygulamacı çocuğun sınıf içinde ayakta olduğu anı yakaladığı noktada sandalyesine oturup eline bir kalem alarak yazı yazıyormuş gibi yapmıştır. Çocuğun, yetişkinin yakınında bulunduğu veya yetişkine yöneldiği bir anda uygulamacı elinden kalemi yere düşürmüş ve “ayy” tepkisinde bulunmuştur. Birinci aşamada, yere düşen kaleme uzanarak 10 saniye boyunca kaleme bakıp almaya çalışmıştır. Çocuk uygulamacının alma niyetini anlayıp kalemi alıp yetişkine uzatmadığı takdirde uygulamacı, ikinci aşamaya geçmiş ve yine kaleme 10 saniye boyunca uzanmış ancak uzanma esnasında önce kaleme sonra çocuğa sonra yine kaleme bakarak almaya çalışmıştır. Çocuk standart süre içerisinde yine uygun tepki vermezse bu sefer uygulamacı üçüncü aşamaya geçmiş ve 10 saniye boyunca kaleme uzanırken önce kaleme sonra çocuğa sonra yine kaleme bakmış ancak ek olarak “kalemimm!” ifadesiyle sözel ipucu vermiştir. Standart süreler dâhilinde çocuk kalemi uzmana vermediğinde ise işlem sonlanmıştır.

İlk işlemin hemen ardından ikinci niyeti anlama işlemi olan Kayıp Ayakkabı İşlemi uygulanmıştır. Bu işlemde de uygulamacı ve çocuk sınıftadır. Her ikisi de

ayakkabılarını çıkararak oyun halısının üstüne geçmiş ve oyun oynamaya başlamışlardır. Uygulamacı çocuğun dikkatini materyale yönlendirdikten sonra çıkardığı kendi ayakkabısının tekini, çocuğa fark ettirmeden diğer tekin 20 cm kadar çapraz arka uzağına koymuştur. Oyunu tamamladıktan sonra uygulamacı çocuğa oyuncağı dolaba götürmeleri gerektiğini söylemiş ve ayağa kalkmışlardır. Uygulamacı çocuğa ayakkabısını giydirmeden önce kendi ayakkabısını giymek için girişimde bulunmuş ve çocuğun dikkatinin kendi üzerinde olduğundan emin olmuştur. Ayakkabının tekini giyerek etrafına aranan gözlerle bakmaya başlamıştır. Birinci aşamada 10 sn. boyunca ayakkabı olmayan ayağına bakmıştır. Bu süre içerisinde çocuktan uygun tepki alınmadığında uygulamacı ikinci aşamaya geçmiş ve 10 saniye boyunca önce ayağına sonra çocuğa sonra yine ayağına bakarak çocuktan tepki beklemiştir. Uygun tepkinin yine elde edilmediği durumda ise uygulamacı üçüncü aşamaya geçmiş ve 10 saniye boyunca çocukla göz teması kurup etrafına bakarak” ayakkabımm!” ifadesiyle sözel ipucu vererek uygun tepki beklemiştir. Standart süreler dâhilinde çocuk ayakkabıyı uygulamacının kendine veya yakınına getirmediğinde işlem sonlanmıştır.

Niyeti anlama işlemlerinden bir diğeri de Kapalı Şişe İşlemi’dir. Bu işlemde de uygulamacı ve çocuk sınıftadır. İşlem kapsamında masada veya oyun halısı üstünde evcilik seti ile çocukla karşılıklı bir oyun başlatılmıştır. Uygulamacı, çocuğun dikkatinin oyun üzerinde olduğundan emin olduktan sonra içi su dolu ağzı kapalı su şişesini çıkarmış ve “çok susadım, su içeceğim” demiştir. Uygulamacı bir eline bardak diğer eline ise su şişesini almış ve ağzı kapalı halde su şişesinden elindeki bardağa su doldurmaya çalışmıştır. Sık sık çocuğun dikkatinin kendi üzerinde olup olmadığını kontrol ederek ilerleyen uygulamacı, yine çocuğun kendisine baktığından emin olduktan sonra şişeyi çevirip dolduruyormuş gibi yapmaya devam etmiştir. Birinci aşamada ağzı kapalı şişeye bakarak “ayy” diyerek 10 saniye boyunca şişeye bakmıştır. Çocuktan uygun tepkinin gelmemesi durumunda ikinci aşamaya geçmiş ve yine aynı işlemi tekrarlayarak dolduramıyormuş gibi yapmıştır. Ama bu sefer 10 saniye boyunca önce şişeye sonra çocuğa sonra yine şişeye bakarak açamadığını belli etmiştir. Çocuktan belirlenen süre içinde uygun tepkinin yine gelmeme durumunda uygulamacı üçüncü aşamaya geçmiş ve ikinci aşamayı aynen tekrarlamış ama ek olarak “dolduramadımm!” ifadesi ile sözel ipucu vererek uygun tepki beklemiştir. Standart süreler dâhilinde çocuk şişenin kapağını açmadığında ya da açmaya yönelik herhangi bir eylemde bulunmadığında işlem sonlanmıştır.

İşlemlerden bir diğeri ise Dolu Sandalye İşlemi'dir. Diğeri işlemlere benzer biçimde bu işlemde sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uzman işleme başlamadan önce kendi oturacağı sandalyenin üzerine çocuğa fark ettirmeden boyutu sandalyenin üzerini kaplayacak bir çanta koymuştur. Ardından çocuğa "hadi bakalım oyuncaklarımızı alalım ve masaya oturalım" diyerek birlikte dolaba doğru hareket etmişlerdir. Her iki elini de dolduracak kadar oyuncak alan uygulamacı, "şimdi yerimize oturabiliriz" diyerek çocukla birlikte masaya yönelmiştir. Çocuğun kendi başına oturamayacağı şekilde duvara yaslı olan fasulye masanın önüne gelerek uygulamacı kendi sandalyesinin üzerine oturmaya çalışmıştır. Birinci aşamada çocuğun dikkatinin kendinde olduğundan emin olan uygulamacı oturmaya çalışma hamlesinden sonra 10 saniye boyunca üzerinde çanta olan sandalyeye bakmıştır. Standart süre içerisinde çocuktan uygun tepkinin gelmediği durumlarda ikinci aşamaya geçilmiş ve uygulamacı yine sandalyeye oturma hamlesi yapmış ve 10 saniye boyunca önce sandalyeye sonra çocuğa ve sonra yine sandalyeye bakmıştır. Yine uygun tepkinin elde edilemediği durumlarda üçüncü aşamaya geçmiş ve 10 saniye boyunca ikinci aşama aynen tekrarlanmış ek olarak "oturamadım!" ifadesi ile sözel ipucu sunulmuştur. Standart süre dâhilinde çocuk sandalyenin üzerinde duran çantayı almadığında ya da almak için herhangi bir eylemde bulunmadığında işlem sonlanmıştır.

Niyeti anlamamanın değerlendirildiği son işlem ise "Kapı Açma İşlemi'dir. Bu işlemde de uygulamacı ve çocuk sınıftadır. Değerlendirme işlemleri uygulandıktan sonra sınıftan ayrılmak için hazırlıklar başlamıştır. Uygulamacı bir eline çanta diğeri eline kitap gibi birer tane eşya alarak çocuğa "haydi gidelim artık" demiştir. Çocuk ile birlikte kapıya yönelen uygulamacı kapıyı açmak için girişimde bulunmuştur. Birinci aşamada, elleri dolu olduğu için açamamış gibi yapmış ve kapının koluna bakarak 10 saniye çocuktan uygun tepki beklemiştir. Süre içinde uygun tepki gelmediği takdirde ikinci aşamada 10 saniye boyunca önce kapı koluna sonra çocuğa sonra yine kapı koluna bakarak açmaya çalışıyor gibi yapmıştır. Çocuktan yine uygun tepkinin gelmemesi durumunda üçüncü aşamaya geçmiş ve 10 saniye boyunca ikinci aşamayı tekrarlayarak "açamadım!" gibi tek sözcükten oluşan sözel ipucunda bulunmuştur. Çocuk yine standart süre dâhilinde kapıyı açmadığında veya açmak için herhangi bir eylemde bulunmadığında işlem sonlandırılmıştır.

Niyeti anlama işlemlerinin tamamı üç aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşama 10 saniye sürmektedir. Çocuğun toplamda 30 saniye sürecek olan değerlendirme boyunca aşamalardan herhangi birinde uygun tepki göstermesi işlemi geçmek için yeterli

görülmektedir. Çocuğun standart süreler dâhilinde vermiş olduğu uygun tepki 1, çocuğun tepki vermemesi ve/veya yanlış tepki vermesi 0 olarak puanlanmaktadır. Bu araştırmada işlemlerin kodlanması için Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu (EK 5) kullanılmış, bu işlemlerinden toplam 0 ya da 1 puan alanlar düşük, 2 ya da 3 puan alanlar orta ve 4 ya da 5 puan alanlar yüksek düzeyde niyeti anlama düzeyine sahip olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan niyeti anlamanın değerlendirildiği işlemlerin tümü için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çocuk gelişimi, özel eğitim, psikoloji alanlarında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış olan yedi uzmandan işlemler için görüş alınmıştır. Uzmanlardan a) niyeti anlama işlemlerini ölçülmek istenen amaç için uygunluğu açısından değerlendirmeleri, b) işlemler için “uygun”, “uygun değil”, “değiştirilmeli” seçeneklerinden birini işaretlemeleri ve c) değiştirilmesini önerdikleri işlem için değişiklik önerilerini açıklamaları istenmiştir. Uzmanlardan değişiklik önerisi gelmediği için işlemler olduğu gibi bırakılmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından araştırmanın pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulama için 1 kız 2 erkek olmak üzere 3 OSB olan çocuktan veri toplanmıştır. Pilot uygulama için seçilen çocukların seçilme kriterleri ile değerlendirme ortamı mevcut çalışmanın çalışma grubu seçilme kriterleri ve değerlendirme ortamı ile aynıdır. Pilot uygulamada yer alan çocuklar İOP ve niyeti anlama işlemleri için ayrı oturumlarda değerlendirmeye alınmıştır. Pilot uygulamalar neticesinde niyeti anlama yeterliklerinin değerlendirildiği bazı işlemlerde (kapalı şişe işlemi, kapı açma işlemi) çocukların eylemi gerçekleştirmeye çalışmaları yeterli sayılmıştır (şişenin kapağını ve/veya kapıyı açmaya çalışmak gb). Yapılan düzenlemeler sonucu işlemlerin nihai hali belirlenerek araştırmaya başlanmıştır.

İletişimsel Oyun Protokolü (İOP). Bu çalışmada araştırmaya dahil edilen çocukların iletişim davranışlarını değerlendirmek amacıyla Adamson ve Bakeman (2016) tarafından geliştirilmiş olan İletişimsel Oyun Protokolü (İOP; Communicative Play Protocol [CPP]) kullanılmıştır (EK 6). İOP; isteme, sosyal etkileşim, yorumlama ve öyküleme olmak üzere dört iletişim işlevini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. İOP ile 18-30 aylar arasındaki TG çocukların ve 48 aya kadar olan iletişim becerilerinde sınırlılık yaşayan gelişimsel bozukluğu olan çocukların iletişim becerileri değerlendirilmektedir. İOP, özel olarak hazırlanmış, belirli materyallerin bulunduğu bir ortamda, çocuk ile ebeveynin veya birincil bakıcının belirli sahnelerdeki iletişim

davranışlarının incelenmesini içermektedir. İşlemlerin uygulanacağı sınıf yaklaşık 4, 5'a 3 metre boyutlarına sahiptir. Sınıfta bir adet raflı dolap, bir masa ve araştırmacının, ebeveyn ve çocuğun oyununu gözlemleyebilmesi için aynalı bir duvar bulunmaktadır.

İOP; her bir iletişim işlevi için iki adet beşer dakikalık etkileşim oturumu ile birlikte oturumların uygulanmasından önce 7 dakikalık bir serbest oyun etkinliği oturumunu içermektedir. Tablo 1'de İOP'un uygulandığı bağlam ve sahneler sunulmuş; bu sahneler izleyen bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1

İOP'da Yer Alan Bağlam ve Sahneler

Protokol	Bağlam	Etkileşimsel Oturum
İOP	Sosyal Etkileşim	Sıra Alma Müzik Festivali
	İsteme	Yardım et İstiyorum
	Yorumlama	Sanat Galerisi Saklı Nesneler
	Öyküleme	Geçmişi Tartışma Geleceği Tartışma

Bu araştırmada İOP sahnelerinden “Yardım et, İstiyorum, Sanat galerisi, Saklı nesneler” olmak üzere 4 farklı sahne kullanılmıştır. Bu dört sahne Adamson, Bakeman, Suma ve Robins (2019) tarafından yapılan yakın zamanlı bir çalışmanın yöntemi temel alınarak belirlenmiştir. İOP'a ilk olarak Serbest Oyun oturumu ile başlanmıştır. Sahne için öncelikle protokolde belirtilmiş olan ve çiftlik seti, bebek evi, yapboz, blok tahtalar, insan oyuncaklar, hayvan ve taşıtlar, Legolar, okul otobüsü ve minyatür bebeklerden oluşan materyaller oyun odasına yerleştirilmiştir. Ardından çocuk, ebeveyni ile birlikte oyun odasının kapısına getirilmiştir. Ebeveyne değerlendirme boyunca 5'er dakikalık 4 farklı oyun oturumu olacağı, öncesinde 7 dakikalık çocukla serbest bir şekilde oynayabileceği bir oturum gerçekleştirileceği bilgisi verilmiştir. Değerlendirmeye serbest oyun oturumu ile başlanacağını, sonrasında her bir oturum için uygulamacının oyun odasına girerek yeni materyaller getireceği ve sıradaki sahne için bilgiler vereceği ifade edilmiştir. Ebeveyne İOP değerlendirme süreci hakkında detaylı bilgiler verildikten sonra ebeveyn çocukla birlikte ve oyun odasına alınmıştır. Çocuk ve ebeveynine bu sahne için

7 dakika ayrılmıştır. Sahnenin ilk 2 dakikası çocuğun bulunduğu ortama alışma süresi olarak kabul edilmiş, davranışsal kodlama için bu oturumun geri kalan 5 dakikası kullanılmıştır. Oturum için belirlenen süre dâhilinde araştırmacı oyun odasına girmemiş ve herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Serbest oyun için ayrılan süre tamamlandığı anda araştırmacı oyun odasına sonraki oturum için hazırlanmış materyaller ile girerek ebeveyne oturum için neler yapılması gerektiği üzerine detaylı bilgi vermiştir. Ebeveyne sahne için gerekli bilgiler verdikten sonra oyun odasından ayrılmıştır.

Araştırmacının oyun odasından ayrılması ile *İsteme* bağlamında tasarlanmış olan *Yardım Et* isimli oturuma geçilmiştir. Bu oturum için önceden belirlenmiş materyaller; baloncuk kutusu, iki balon ve çocuğun olta gibi kendi kendine kullanamayacağı bir oyuncaktır. Oturum için belirlenmiş olan süre 5 dakikadır ve bu süre dâhilinde amaç, çocuğun oyuncakla bir şey yapmak için ebeveynin yardımına ihtiyaç duymasının sağlanmasıdır. Bu amaçla değerlendirmeyi yapan uygulamacı tarafından ebeveynden iletişim ortamı yaratmak adına birtakım uygulamalarda bulunması istenmiştir. Öncelikle ebeveyn çocuğun ne istediğini bilse bile yardım istemesi için beklemiştir. Örneğin, bir balonu şişirerek çocuğun dikkatini çektiğinde, havanın aniden balondan çıkmasını sağlamıştır. Ardından bekleyerek yaptığı şeyi tekrarlaması için çocuğun talepte bulunup bulunmayacağını gözlemlemiştir. Eğer çocuk birkaç saniye sonra talepte bulunmazsa şişirmeyi ve havayı boşaltmayı tekrarlamıştır. Bu iletişim girişimleri oturum için ayrılan süre olan 5 dakika içerisinde gerçekleştirilmiş ve süre sonunda araştırmacının oyun odasına girmesi ile son bulmuştur. Araştırmacı oyun odasında bulunduğu sürede ebeveyne bir sonraki oturum için izlenecek yol hakkında detaylı bilgiler vermiş ve önceki sahneden kalan oyuncakları alarak odadan ayrılmıştır.

Araştırmacının gerekli bilgileri verip oyun odasından ayrılmasıyla *Yorumlama* bağlamında tasarlanmış sahne olan *Sanat Galerisi* oturumu başlamıştır. Önceki oturumlarda olduğu gibi bu sahne için de ayrılan süre 5 dakikadır. Oturum için gerekli materyalleri iki adet hayvan resmi, iki adet taşıt resmi ve iki adet bebek resmi olmak üzere toplam 6 tebrik kartı büyüklüğündeki resimler oluşturmaktadır. Bu resimler oyun odasının farklı noktalarına çocuğun göz hizasına denk gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Ebeveynden çocukla birlikte bu resimlere tek tek bakması ve resimler üzerine yorum yapması istenmiştir. Ebeveyn çocukla birlikte tek tek resimleri inceledikten sonra çocuğun en çok ilgilendiği resme tekrar dönerek çocuğun ilgisini o resme yeniden çekmiştir. Hemen ardından çocuğun en az ilgilendiği resme dönerek yine çocuğun ilgisini tekrar o resme çekmeye çalışmıştır. Çocuğun en çok ve en az ilgilendiği resimler üzerine

de yorum yapıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır. Yine oturum için ayrılan süre bittikten sonra araştırmacı bir sonraki oturum materyalleri ile oyun odasına girmiştir. Bir sonraki oturum üzerine detaylı bilgileri ebeveyne verildikten sonra araştırmacı, önceki sahneden kalan materyalleri alarak oyun odasından ayrılmıştır.

Araştırmacının oyun odasından çıkışı ile *Yorumlama* bağlamında tasarlanmış bir diğer oturum olan *Saklı Nesneler* oturumu başlamıştır. Saklı nesneler oturumu için ayrılan süre 5 dakikadır ve bu oturumda materyalleri; bir şeffaf kutu ve içerisindeki hayvan, taşıt, yiyecek ya da kaptan oluşan 5 küçük nesne oluşturmaktadır. Bu oturum kapsamında ebeveyn ve çocuk, kabın içindeki nesneleri tek tek çıkarmışlar ve her bir nesneyi çıkardıklarında ebeveyn diğerini almadan önce nesneyi bir süreliğine çocukla paylaşmıştır. Bu esnada çocuğun ilgilendiği nesneyi etiketleyip üzerine yorum yaparak bir süre oyun oynamıştır. Ebeveyn oyun esnasında çocuğun nesneyle yaptıklarını taklit etmiştir. Ardından çocuğun da kendisini taklit etmesini sağlamıştır. Bu sırada saklı olan garip bir nesneyi şeffaf kutunun içerisinden çıkararak çocuğun görmesini sağlamıştır. Saklı olan garip nesnenin adı 'Bobi' dir. Bobi hareket ettiğinde, "pampa pam" diye ses çıkarmaktadır. Ebeveyn yine diğer nesnelerde olduğu gibi Bobi ile oynarken de çocuğun kendisini taklit etmesini sağlamaya çalışmıştır. Oturum için ayrılan sürenin (5 dakikanın) dolması ile araştırmacı diğer sahne için gerekli materyallerle oyun odasına girmiştir. Sıradaki oturum için detaylı bilgiler verdikten sonra önceki oturumdan kalan materyalleri alarak oyun odasından ayrılmıştır.

Araştırmacının odadan çıkışı ile *İsteme* bağlamında tasarlanmış bir diğer oturum olan *İstiyorum* oturumu başlamıştır. Yine bu oturum için ayrılan süre 5 dakikadır ve belirlenen materyaller oyuncak saat, pelüş bir oyuncak ve çocuğun evinden getirilen favori bir oyuncaktan oluşmaktadır. Bu oturum için ebeveyn öncelikle çocuğun yetişemeyeceği yükseklikteki bir rafa çocuğun favori oyuncakını yerleştirmiştir. Favori oyuncakın hemen yanına ise pelüş bir oyuncak ve bir oyuncak saat konulmuştur. Ebeveyn kendisine verilen süre içerisinde çocuğun favori oyuncakına uzanması ve istemesi halinde önce yanlış anlamış gibi davranıp diğer oyuncakları çocuğa uzatmıştır. Örneğin; aaa sen Karator'u mu istiyorsun? Karator geliyor, takur takur takur...Çocuğun yine favori oyuncakına uzanması halinde, aaa sen oyuncakını istiyorsun. Tamam, al bakalım, diyerek çocuğun istediği oyuncakı vermiştir. Sahne için ayrılan süre tamamlandıktan sonra İOP tamamlanmıştır. İOP oturumları süresince çocuğun katılım düzeyi ve gerçekleştirdiği tüm iletişimsel eylemler gözlem formlarına işaretlenmiştir.

Araştırmada iletişimsel oyun protokolü için de uzman görüşüne başvurulmuştur. Niyeti anlama işlemleri için uzman görüşü alınan çocuk gelişimi, özel eğitim, psikoloji alanlarında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış olan uzmanlardan protokol oturumları için de görüş alınmıştır. Bu kapsamda uzmanlardan a) protokolde yer alan işlemlerin çeviri açısından uygunluğunu değerlendirmeleri ve “uygun”, “uygun değil”, “değiştirilmeli” seçeneklerinden birini işaretlemeleri, b) işlemlerin ölçülmek istenen amaç için uygunluğunu değerlendirmeleri ve “uygun”, “uygun değil”, “değiştirilmeli” seçeneklerinden birini işaretlemeleri ve c) değiştirilmesini önerdikleri işlem için değişiklik önerilerini açıklamaları istenmiştir. Uzmanlardan değişiklik önerisi gelmediği için işlemler olduğu gibi bırakılmıştır. Uzman görüşlerinin ardından pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulama için 1 kız 2 erkek olmak üzere 3 OSB olan çocuktan veri toplanmıştır. Pilot uygulama için seçilen çocukların seçilme kriterleri ile değerlendirme ortamı mevcut çalışmanın çalışma grubu seçilme kriterleri ve değerlendirme ortamı ile aynıdır. Pilot uygulamada yer alan çocuklar İOP ve niyeti anlama işlemleri için ayrı oturumlarda değerlendirmeye alınmıştır. Pilot uygulamalar sırasında İletişimsel Oyun Protokolü içerisinde yer alan sahnelerde kullanılacak materyallerden sadece ilgili sahneye ait olan materyallerin değerlendirme odasında kalması, diğer materyallerin çocukların dikkatinin dağılmasına neden olduğu tespit edildiğinden değerlendirme odası dışına çıkarılması yönünde değişiklik yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulamada yer alan OSB olan çocukların protokol materyallerinden biri olan arabanın tekerleklerine yoğun ilgi gösterip kendilerini iletişime kapatmaları sonucu ilgili arabanın tekerlekleri çıkarılarak uygulamaya devam edilmiştir. Son olarak İOP’da yer alan her bir oturumdan önce ebeveyne sahnede yapılması gerekenlere ilişkin bilgiler protokol içerisinde yer alan kartlar aracılığıyla verilmekteydi. Ancak pilot uygulamalar sonucunda ebeveynlerin sahnede yapılması gerekenlere ilişkin bilgileri almak için kartların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle ebeveynlere bilgiler sözel olarak ve daha detaylı verilmiştir.

İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu. Bu form (EK 7) Bakeman ve Adamson (1984) tarafından, İOP süresince 18-30 ay arasında olan çocukların ebeveynine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda İOP’da gerçekleşen faaliyetleri tanımlamak için 7’li likert tipte derecelendirme yapılan 17 madde bulunmaktadır. (Adamson, Bakeman, Deckner ve Nelson, 2012). Bu çalışmada, OSB

olan çocukların katılım düzeylerinin ölçülmesi amaçlandığı için formun katılım düzeylerini tanımlayan ilk 4 maddesinden destekli ortak katılım, koordineli ortak katılım ve sembol içeren ortak katılım maddeleri kullanılmıştır (Adamson vd., 2009). Destekli ortak katılım, çocuk ve ebeveyn aynı nesne veya olaya aktif olarak dahil olduğu ancak çocuğun annenin katılımını aktif olarak kabul etmediği durumlarda kodlanmıştır. Koordineli ortak katılım ise çocuk ve ebeveynin aynı nesne veya olaya aktif olarak dahil olduğu ve çocuğun aktif katılımını göz teması ve gülümseme gibi iletişimsel davranışlarla destekleyerek ebeveynin katılımını aktif biçimde tekrarlı olarak kabul ettiği durumlarda kodlanmıştır. Son olarak sembol içeren ortak katılım durumlarında çocuğun ebeveynle iletişimini sözcükler ve/veya sesletimler aracılığıyla desteklediği durumlarda kodlanmıştır. Formdaki her madde, İOP oturumlarında gözlemlenebilme durumlarına göre puan almıştır. Puanlama destekli ortak katılım için; destekli ortak katılım sağlanan bölüm yoksa 1 puan, sahnenin yaklaşık üçte biri orta kalitede desteklenen ortak katılımı veya kısa ancak yoğun desteklenen ortak katılımın olduğu durumlarda 4 puan ve sahnenin çeşitli bölümlerinde sıklıkla desteklenmiş ortak katılımın olduğu durumlarda 7 puan olarak kodlanmıştır. Koordineli ortak katılım için; koordineli ortak katılım sağlanan bölüm yoksa 1 puan, sahnenin yaklaşık üçte biri orta kalitede koordineli ortak katılımı veya kısa ancak yoğun koordineli ortak katılımı geçiriyorsa 4 puan ve sahnenin çeşitli bölümlerinde sıklıkla koordineli ortak katılımın olduğu durumlarda 7 puan olarak kodlanmıştır. Sembol içeren ortak katılım için; sembol içeren ortak katılım sağlanan bölüm yoksa 1 puan, sahnenin yaklaşık üçte biri orta kalitede sembol içeren ortak katılımı veya kısa ancak yoğun sembol içeren ortak katılımın olduğu durumlarda 4 puan ve sahnenin çeşitli bölümlerinde sıklıkla sembol içeren ortak katılımın olduğu durumlarda 7 puan olarak kodlanmıştır. Tüm maddelerde 1, 4 ve 7 puanı karşılamayan durumlar olduğu takdirde 2, 3, 5 ve 6 puan şeklinde de kodlamalar yapılmıştır. İletişimsel Oyun Protokolü'nün araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin, protokolün geliştiricisi olan Adamson'dan alınmıştır (EK 8).

İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu. İOP oturumlarında çocukların sergilemiş oldukları tüm iletişimsel davranışlar bu forma (EK 9) kaydedilmiştir. Araştırmacı tüm oturumlarda anne ve çocuğun oyun bağlamındaki etkileşimlerinin video kaydını almış, ardından bu video kayıtları tekrar izleyerek çocuklarda görülen her bir amaçlı iletişim davranışını işlevlerine göre kayıt formuna işaretlemiştir. Dolayısıyla gözlem süresince

çocukların çıkarmış olduğu iletişimsel davranışların sıklık/frekans kaydı alınmıştır. Formda iletişimsel davranışlardan bakışlar (ikili ve üçlü bakış), jestler (verme, işaret etme, diğer gösterici, uzlaşma dayalı ve pantomim) ve sesletimler (konuşma sesleri, sözcük ve konuşma dışı seslendirmeler) yer almaktadır. Tüm bu iletişimsel davranışlar davranış düzenleme (istek bildirme) ve ortak dikkat (yorumlama) işlevlerine göre ayrı ayrı kodlanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik. Araştırmada, verilerin güvenilir biçimde kodlanıp kodlanmadığının ve puanlanıp puanlanmadığının belirlenmesi amacıyla, gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından veri toplama sürecinde kullanılmış olan İOP Katılım Düzeyi Formu, İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu ve Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Gözlemciler Arası güvenirlik, katılımcı çocuklar arasından seçkisiz olarak seçilen %20'si için (6 çocuk) özel eğitim ve amaçlı iletişim davranışları konusunda uzman ikinci bir uygulamacının değerlendirme oturumlarının kaydını izleyerek kodlaması ile gerçekleştirilmiştir. İki bağımsız araştırmacının gözlemleri arasındaki güvenirlik SPSS paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Analizler sonucunda iletişim davranışları için gözlemciler arası güvenirliğin .95 (.93, .96) iletişim işlevleri için .93 (.90, .96), ortak katılım için ise 89 (.88, .90) olduğu bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliği. Çalışmada verilerin güvenilir biçimde toplanıp toplanmadığının belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından niyeti anlamanın değerlendirilmesinde uygulanan işlemlerin (EK 10) ve İOP oturumlarında izlenecek adımların (EK 11) uygulanmasına yönelik uygulama güvenirliği formları hazırlanmıştır. Bu formlar değerlendirmedeki işlemlerin uygulanışında araştırmacının uygulama adımlarını her çocuk için ayrı ayrı yerine getirip getirmediğinin 'Evet/Hayır' şeklinde kodlanması ile oluşturulmuştur. Uygulama güvenirliği, katılımcı çocukların %20'si için (6 çocuk) uygulama esnasında araştırmacıya ek olarak özel eğitim alanında uzman ikinci bir gözlemcinin oturumları uygulama videoları üzerinden izleyerek kodlaması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama güvenirliği için izlenecek oturumlar önceden seçkisiz olarak belirlenmiştir. Uygulama güvenirliği amacıyla doldurulmuş formlardan elde edilen veriler "Gözlemlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülü ile hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980; akt. Tekin-İftar ve

Kırcaali-İftar, 2012). Hesaplamalar sonucunda niyeti anlama işlemleri için uygulama güvenilirliği katsayısının %100, iletişimsel oyun protokolü için ise %90 olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından çalışmanın etik ilkelere uygunluğunu gösterir Etik Kurul onayı alınmıştır (EK 12). Ardından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplanacak okullar için araştırma izni başvurusunda bulunulmuş, izin süreci tamamlandıktan sonra (EK 13) çalışmaya dahil edilecek çocukların belirlenmesi için Ankara ilinde bulunan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yöneticilerinden randevu alınmıştır. Rehabilitasyon yöneticilerine çalışmanın amacı ve veri toplama sürecine dair bilgiler verildikten sonra kendilerinin de onayı ile öğretmenler ile görüşme sağlanmıştır. Öğretmenlere çalışmaya dahil edilecek öğrenci kriterlerini anlatarak kriterlere uyan çocuklara birlikte karar verilmiştir. Ardından kriterleri karşılayan çocukların velileri ile görüşülerek çalışmanın amacı ve veri toplama süreci ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden velilere Aydınlatılmış Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu verilerek doldurmaları istenmiştir. Ayrıca çalışmaya dahil edilecek çocukların OSB tanılarının onaylanması amacıyla Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) öğretmenler ile birlikte doldurulmuştur. Değerlendirme, her bir çocuk için 2 ayrı oturum olacak şekilde planlanmıştır. Oturumlardan birinde ebeveyn çocuk etkileşimini içeren İOP kullanılacaktır. Diğerinde ise araştırmacının çocuk ile birebir değerlendirme yapacağı niyeti anlama işlemleri gerçekleştirilecektir. İOP sahnelerinin uygulanma süreci ve niyeti anlamanın değerlendirilmesi, güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için ailelerin onayı dahilinde kamera kaydına alınmıştır. Niyeti anlama işlemlerinin yer aldığı sahneler uygulamacı tarafından izlenerek işlemin başarı ile tamamlandığı ve tamamlanamadığı durumlar Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu'na 0/1 puan şeklinde kaydedilmiştir. İOP'da ise kayda alınan sahneler değerlendirme oturumlarından sonra uygulamacı tarafından izlenmiş ve kodlama yapılmıştır. Uygulamacı kodlamaya başlamadan önce sahneler arasından rastgele seçim yapmıştır. Sonrasında ise seçilen sahne izlenmeye başlanmış ve sergilenen tüm iletişimsel davranışlar işlevlerine göre İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu'na kodlanmıştır. Devamında ise aynı sahne katılım becerinin kodlanması amacıyla tekrar izlenmiş ve İletişimsel Oyun Protokolü

Katılım Düzeyi Değerlendirme Formu'nun katılımı tanımlayan maddelerinden destekli ortak katılım, koordineli ortak katılım ve sembolik ortak katılım puanlaması yapılmış ve forma kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 24 paket programına girilmiştir. Ardından kayıp veri olup olmadığı incelenmiş, olmadığı görülmüştür. Elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler (Tablo 2) ve verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sonucu iletişimsel davranışlardan iki değişken (Sesler ve jestler) dışında tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında olduğundan normallik varsayımlarını karşıladığı (Jondeau ve Rockinger, 2003; Kalaycı, 2016) sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Normal dağılım göstermeyen verilerden dolayı bootstrap örnekleme yöntemi ile analiz yapılmıştır (Field, 2017). Araştırma sorularından ilki kapsamında niyeti anlama yeterlikleri ile otizm derecesi arasındaki ilişkiler; ikinci araştırma sorusu kapsamında niyeti anlama ile iletişim davranış işlevlerinden davranış düzenleme ve ortak dikkat arasındaki ilişkiler, üçüncü araştırma sorusu kapsamında niyeti anlama ile iletişim davranışlarından bakış, ses, jest, sözcük ve bakış-jest-ses birleşimi değişkenleri arasındaki ilişkiler ve son araştırma sorusu olan niyet anlama ile ortak katılım düzeylerinden destekli ortak katılım, koordineli ortak katılım, sembol içeren ortak katılım arasında olan ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm derecesi, iletişim işlevleri, iletişim davranışları ve katılım becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada verilerin analiz aşamasında öncelikle tüm değişkenler için betimsel istatistikler incelenmiştir. Araştırmadaki değişkenlerin ortalama, standart sapma, en az ve en çok değerleri aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Yaş, OSB’nin Derecesi, Niyeti Anlama Düzeyleri, İletişim Davranışları ve İletişim İşlevleri Puan Dağılımları

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Kronolojik Yaş (Ay)	42.07	11.34	23	59	.01	-1.2
Otizmin Derecesi	36.75	4.50	30	48	.44	-.34
Niyet Anlama	1.87	1.59	0	5	.29	-1.28
Bakışlar	14.50	11.63	1	48	1.09	.80
Sesletimler	3.30	4.83	0	21	2.34	6.03
Jestler	10.43	10.13	1	48	2.00	5.36
Sözcükler	9.37	12.45	0	42	1.61	1.58
Bakış-Jest-Ses Birleşimleri	19.07	14.31	0	62	1.44	2.41
Davranış Düzenleme	30.17	18.80	6	83	1.34	1.87
Ortak Dikkat	26.86	22.41	1	93	1.19	1.12
Destekli Ortak Katılım	3.93	.73	2	5	-.57	.55
Koordineli Ortak Katılım	2.87	1.55	1	7	1.21	1.13
Sembol içeren ortak katılım	2.27	1.50	1	7	1.67	2.4

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcı çocukların yaşları 23-59 ($\bar{X}$ =42.07, SS=11.34) ay arasında değişmektedir. Çocukların ÇODÖ’den aldıkları puanlar 30-48 ($\bar{X}$ =36.75, SS=4.50) puan aralığında yer almaktadır. Ayrıca çocukların niyeti anlama

işlemlerinden aldıkları puanlar 0-5 ($\bar{X}=1.87$, $SS=1.59$) puan arasındadır. Çocukların ikili ve üçlü bakışlarının yer aldığı bakış sıklıkları 1-48 ($\bar{X}=14.50$, $SS=11.63$), sesletim sıklıkları 0-21 ($\bar{X}=3.30$, $SS=4.83$) ve jest kullanım sıklıkları 1-48 ($\bar{X}=10.43$, $SS=10.13$) arasında değişmektedir. Ayrıca çocukların kullandıkları sözcük sayısı 0-42 ($\bar{X}=9.37$, $SS=12.45$), bakış-jest-ses birleşimleri ise 0-62 ($\bar{X}=19.07$, $SS=14.31$) aralığındadır. Çocukların kullandıkları iletişimsel davranışların işlevlerinden davranış düzenleme 6-83 ($\bar{X}=30.17$, $SS=18.80$) arasında iken ortak dikkat 1-93 ($\bar{X}=26.86$, $SS=22.41$) aralığındadır. Son olarak çocukların katılım becerilerinden destekli ortak katılım 2-5 ($\bar{X}=3.93$, $SS=.73$), koordineli ortak katılım 1-7 ($\bar{X}=2.87$, $SS=1.55$) ve sembolik ortak katılım 1-7 ($\bar{X}=2.27$, $SS=1.50$) aralığındadır. Bu doğrultuda değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş; sesler ve jestler dışındaki değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarını ± 3 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu aralık tek değişkenli normallik varsayımının göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Jondeau ve Rockinger, 2003; Kalaycı, 2016). Sesler ve jestler değişkenlerinde ise normallik varsayımının karşılanamamasından dolayı tüm analizler bootstrap örnekleme yöntemi ile analiz yapılmıştır (Field, 2015).

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Yeterlikleri ile Otizmin Derecesi ve İletişim İşlevleri Arasındaki İlişkiler

OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile ÇODÖ'den aldıkları puanlardan elde edilen otizm dereceleri ve iletişim işlevleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

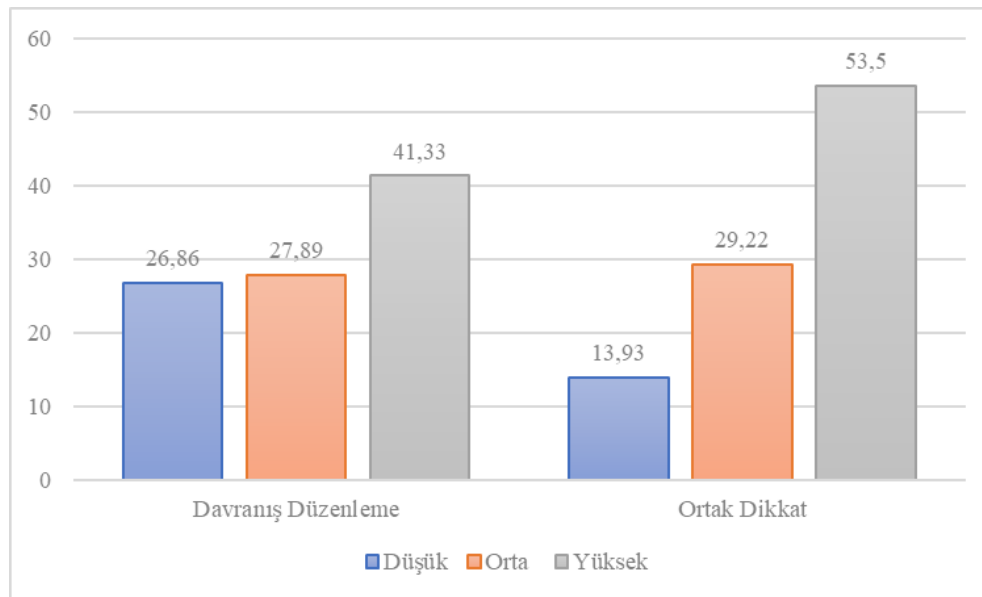
OSB Olan Çocukların Niyeti Anlama Düzeyleri ile İletişim İşlevleri, Kronolojik Yaş ve Otizmin Derecesi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Niyet Anlama	-				
2. Kronolojik Yaş	.224	-			
3. Otizmin Derecesi	-.811**	-.191	-		
4. Davranış Düzenleme	.137	-.132	-.196	-	
5. Ortak Dikkat	.691**	.172	-.719**	.009	-

**p<.01 GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örnekleme

Tablo 3'e göre niyeti anlama ile otizmin derecesi arasında yüksek düzeyde negatif yönlü ($r = -.811$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Niyeti anlama düzeyleri ile ÇODÖ puanları arasındaki anlamlı ilişkinin belirleme katsayısına bakıldığında, $r^2 = .66$ olduğu ve bu iki değişkenin %66'lık varyansı açıklayabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevlerinden ortak dikkat becerileri arasında orta düzey pozitif yönlü ($r = .691$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu ve aralarındaki anlamlı ilişkinin belirleme katsayısı $r^2 = .48$ olduğu ve bu iki değişkenin %48'lik varyansı açıklayabildiği ancak niyeti anlama yeterlikleri ile davranış düzenleme arasında ($r = .137$; $p > .05$) anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Bunun yanı sıra niyeti anlamamanın değerlendirildiği 5 işlemten alınan puanlara göre niyeti anlama düzeyleri düşük, orta ve yüksek düzey olarak kategorize edilmiştir. Niyeti anlama işlemlerinden 0 ve 1 puan alanlar düşük düzey niyeti anlama, 2 ve 3 puan alanlar orta düzey niyeti anlama ve 4 ve 5 puan alanlar yüksek düzey niyeti anlama düzeyine sahip olarak belirlenmiştir. OSB olan çocuklarda davranış düzenleme ve ortak dikkat işlevli davranışlarla niyeti anlamamanın ilişkisine daha derinlemesine bakabilmek için niyeti anlamada düşük, orta ve yüksek düzey performans gösteren çocukların bu işlevlerdeki davranış sıklıkları grafiklerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Şekil 1'de OSB olan çocuklarda niyeti anlama düzeylerine göre iletişim işlevlerinin sıklıklarının ortalamaları verilmiştir.



Şekil 1. Niyet Anlama Düzeyine Göre İletişim İşlevleri Sıklık Ortalamaları

Şekil 1'e bakıldığında ise niyeti anlama düzeyleri düşük ve orta olan çocukların davranış düzenleme işlevli davranışlarında birbirine yakın bir sıklık ortalaması görülürken, niyeti anlamada iyi düzeyde olan çocukların düşük ve orta düzeydekilere göre davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarını daha sık sergiledikleri görülmektedir. Ortak dikkat işlevli davranışlar için ise üç grubun sıklık ortalamalarının birbirine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Şekil 1'e göre ortak dikkat işlevli iletişim davranışları için en düşük sıklık ortalaması niyeti anlamada düşük performans gösteren çocuklarda, en yüksek sıklık ortalaması ise niyeti anlamada yüksek düzey performans gösteren çocuklarda görülmektedir.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere bu çalışmada ilk olarak OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm şiddeti arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm şiddeti arasında yüksek düzey negatif yönlü ($r=-.811$) bir ilişki olduğu yani OSB olan çocukların otizmden etkilenme düzeyleri ile niyeti anlama performanslarının birbirleriyle ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm şiddeti üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Taylan ve diğerleri (2021), OSB ve TG olan çocukların modeli taklit etme ve modelin niyetini anlama düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalarını 20 OSB ve 20 TG olan çocukla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada OSB ve TG olan çocuklara bir dizi taklit ve niyeti anlamanın değerlendirilmesini içeren işlem uygulanmış ve çocukların gözlemledikleri eylemlerin altında yatan niyeti ayırt edip edemediklerine bakılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde OSB olan çocukların niyetli anlama işlemlerinden aldıkları puanlar ile otizm şiddeti arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm derecesi arasındaki ilişkinin incelenmesini içeren bir diğer çalışma Peters-Scheffer ve diğerleri (2018) tarafından 100 OSB ve zihin engelli çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada OSB ve zihin engelli çocukların başkalarının niyetini anlamada zorluk yaşadıkları ve ek olarak niyetin anlaşılması ile erken sosyal iletişim ve dil arasında bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise OSB olan çocukların otizm şiddetleri arttıkça niyeti anlama üzerine tasarlanmış çeşitli işlemleri uygun hedeflere yönelik taklit etme becerilerinin de azaldığı şeklindedir.

Alanyazında OSB olan çocukların TG olan ve diğer gelişimsel yetersizliklere sahip akranları ile niyeti anlama yönünden karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır ve

bu çalışmalar otizm spektrum derecesi ile niyeti anlama ilişkileri üzerine birtakım ipuçları sunmaktadır. Phillips ve diğerleri (1998) OSB, zihin engelli ve TG olan (4-5-6 yaş) çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmada sözel ve sözel olmayan zekâ yaşlarına göre eşleştirilen çocukların kazara ve kasıtlı yapılan eylemleri ayırt edebilme yeterlilikleri incelemişlerdir. Araştırmada TG olan 5 yaş grubu çocukların yine TG olan 4 yaş grubu çocuklara göre niyeti anlamada daha becerikli oldukları ortaya konulurken OSB olan çocukların yaş fark etmeksizin TG olan çocuklara göre kazara ve kasıtlı gerçekleştirilen eylemleri ayırt etmede sınırlılık yaşadıkları belirlenmiştir. OSB olan çocukların eylemlerdeki niyeti anlama yeterliklerinin değerlendirildiği bir diğer çalışma ise Boria ve diğerleri (2009) tarafından 16 OSB ve 25 TG olan çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eylemin altında yatan niyetin, bağlamdan veya nesnelerin standart kullanımından çıkarılabileceği ifade edilmiş, TG ve OSB olan çocuklara çeşitli eylemlerin yer aldığı resimler gösterilmiştir. Boria ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, OSB olan çocukların nesnelerin standart kullanımının yer aldığı resimlerdeki hedef davranışı ayırt etme performanslarının TG akranlarına benzer düzeyde olduğunu, bununla birlikte OSB olan çocukların motor ipuçlarına dayanarak bağlamdan çıkarım yapmaları gereken resimlerde sınırlılık yaşadıklarını göstermiştir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların eylemlerin altındaki niyeti anlamada TG olan akranlarından farklılaştığı ifade edilmiştir. Son olarak Liebal, Colombi, Rogers, Warneken, and Tomasello (2008) OSB olan ve gelişimsel geriliğe sahip olan çocukların yardımlaşma ve işbirliği içeren sosyal davranışlarını inceledikleri çalışmalarında yetişkinin belirli bir anda etkileşimi kesmesi durumunda OSB olan çocukların yetişkinle yeniden etkileşim kurmak için daha az girişimde bulunduklarını bulmuşlar ve bu durumun nedeni olarak OSB olan çocukların yetişkinle ortak bir hedef/ortak niyetler oluşturamamalarının neden olduğunu öne sürmüşlerdir. OSB'nin tanılama ölçütlerinden birinin sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılık olduğu ve OSB olan çocukların otizmden etkilenme dereceleri arttıkça sosyal etkileşim ve dil yönünden sınırlılıklarının da arttığı (APA, 2013) göz önüne alındığında niyeti anlama ile otizm şiddeti arasında negatif yönlü bir ilişkinin olması beklenebilir bir durumdur. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm şiddeti arasındaki ilişkiye bakılan bu çalışmadan da elde edilen bulgular dikkate alındığında OSB olan çocukların otizmden etkilenme düzeyleri ile niyeti anlama yeterlikleri arasında bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Bununla birlikte bu araştırma niyeti anlama düzeyinin doğrudan OSB'nin derecesi ile ilişkili olduğunu göstermesi açısından alanyazına yeni bir araştırma bulgusu sağlamıştır.

Alanyazında OSB olan çocukların niyeti anlamada TG akranlarından daha düşük performans gösterdiğini ortaya koyan bir takım araştırmalar olmakla birlikte (Boria vd., 2009; ör. Baron-Cohen ve Rutter 1998) bunun aksini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Aldridge ve diğerlerinin (2000) 10 OSB ve 10 TG olan bireyle gerçekleştirmiş oldukları ve jest değerlendirmeleri ile Meltzoff'un (1995) niyetin değerlendirilmesine dayanan 3 işlemini kullandıkları çalışmalarında, OSB olan çocukların TG olan akranlarından daha düşük jest kullanım performansı gösterdikleri ve taklit yönünden de gerilik yaşadıkları ancak niyeti anlama işlemlerinde herhangi bir sınırlılık göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermediği görülmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıkların çalışmalar arasındaki örneklem sayıları, niyeti anlamanın değerlendirildiği işlemlerin sayısı ve işlemlerde çocuklara tanınan sürelerin farklı olması nedeniyle olduğu söylenebilir. Yine bir diğer çalışma Carpenter ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada 11 OSB ve 11 diğer gelişimsel yetersizliklere (dil ve konuşma güçlüğü, fetal alkol sendromu ve zihinsel yetersizlik) sahip çocukların niyeti anlama yeterlilikleri incelenmiştir. Bu çalışmada Meltzoff (1995)'un niyeti anlama işlemleri (hedef, niyet, manipülasyon ve temel düzey) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre OSB olan çocukların diğerlerinin niyetini anlamada yaşadıkları sınırlılığın sanıldığı kadar belirgin olmadığı, yalnızca niyet anlama yeterliklerinde akranları kadar karmaşık bir anlayışa sahip olmadıkları ileri sürülmüştür. Mevcut çalışma sonuçları ile uyuşmayan bir diğer çalışma OSB olan, öğrenme güçlüğü ve TG çocuklarla gerçekleştirilmiştir (Russell ve Hill, 2001). Çalışmada 3 farklı deney ve her bir deney için farklı örneklem grupları oluşturulmuştur. Örneklem sayılarının oldukça geniş tutulduğu bu çalışmada uygulanan bir dizi işlem sonucunda OSB olan çocukların TG ve öğrenme güçlüğüne sahip akranlarından temel birtakım beceriler noktasında ayrılrsa bile niyetin anlaşılmasında önceki çalışmaların bulgularının aksine anlamlı düzeyde bir farklılığa sahip olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu bulguların tümü OSB olan çocukların gelişimsel zekâ yaşına göre eşleştirildiklerinde TG ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara kıyasla anlamlı bir farklılık yaşamadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla alanyazında niyeti anlamada OSB olan çocuklar ile gelişimsel zekâ yaşına göre eşleştirilmiş TG ve farklı gelişimsel bozuklukları yaşayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı henüz üzerine uzlaşma varılmış bir durum değildir.

Bu çalışmada cevap aranan bir diğer soru, OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevleri arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Bu bağlamda OSB

olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevlerinden davranış düzenleme arasında ($r = .137$) anlamlı bir ilişki bulunamazken bu beceriler ile iletişim işlevlerinden ortak dikkat arasında ($r = .691$) orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında doğrudan OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile davranış düzenleme işlevli gerçekleştirilen iletişimsel davranışların ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak OSB olan çocukların iletişimsel davranışları çoğunlukla davranış düzenleme işlevli kullandıkları bilinmektedir. Shumway ve Wetherby (2009), yaşları 18-24 ay arası değişen OSB, TG ve gelişimsel gecikme olan 125 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmalarında OSB olan çocukların TG ve gelişimsel gecikme olan akranlarına kıyasla davranış düzenleme işlevli (birine bir şey yaptırma) iletişimsel davranışları daha yoğunlukta kullandıklarını, ortak dikkat işlevli (bilgilerini ve ilgilerini paylaşma) davranışların kullanımında ise oldukça sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Colombi ve diğerleri (2009), otizmde işbirlikçi performans için bir temel sağlayabilecek üç erken sosyal iletişim ve etkileşim becerisi olan taklit, ortak dikkat ve diğer insanların bu konudaki eylemlerine ilişkin niyetini anlama becerilerini inceledikleri çalışmalarında çoklu regresyon analizleri sonucu ortak dikkatin niyeti anlama ve iş birliği faaliyetlerine katılım becerileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu, mevcut çalışmada ortak dikkat ve niyeti anlama yeterlikleri arasındaki orta düzey pozitif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen bir diğer çalışma Schietecatte, Roeyers ve Warreyn'in (2012) OSB olan çocukların ortak dikkat gelişimi ile ilişkili olduğu varsayılan sosyal referans, dikkat dağınıklığı ve niyeti anlama yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında ortak dikkati yanıtlama becerisinin niyeti anlama yeterliliği ile ilişkili olduğu görülmüştür. İletişim işlevlerinden ortak dikkat ve davranış düzenleme farklı bir takım temel yeterlilikleri gerektirmektedir. Şöyle ki davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarında iletişime girilen kişinin davranışlarını kontrol etmek amaçlanmaktadır (ör. istenilen nesneyi elde etmek için yetişkinin dikkatini nesneye yöneltmek). Oysaki ortak dikkat işlevli iletişim davranışlarında çocuğun bazı durumlar için yorum yapması ve bilgi vermesi söz konusudur. Buna bağlı olarak davranış düzenleme işlevli iletişim davranışlarında yetişkin istenilen bir şeyi elde etmek için araç konumundayken, ortak dikkat işlevli iletişim davranışlarında nesne, yetişkin ile üzerine dikkatin paylaşıldığı araçtır (Colonna vd., 2010). Dolayısıyla davranış düzenleme işlevli iletişimde birey bir şey elde etmek istemektedir oysa ortak dikkat işlevli davranışlarda çocuk diğer bireylere bir şeyler yaptırmak için değil onların dikkatlerini yöneltmek ilgilerini ve deneyimlerini

onlarla paylaşmak için iletişim kurmaktadır. Buna bağlı olarak ortak dikkat işlevli iletişim davranışlarında çocuğun bireylerin hareketlerini yöneten zihin durumlarının olduğunu anlamasının yanı sıra kendi zihinsel durumunu diğer bireylerle paylaşma motivasyonunun da olması gerekmektedir (Tomasello vd., 2007). Tüm bu süreçlerde kişinin diğer kişilerin eylemlerindeki niyeti anlaması ve bu eylemleri etkileyen zihin süreçlerini etkilemesi söz konusudur. Dolayısıyla bu durumun niyeti anlama ve ortak dikkat arasındaki ilişkide rol oynuyor olabileceği düşünülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Yeterlikleri ile İletişim Davranışları Arasında İlişkiler

OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakışlar, sesler, jestler, sözcükler ve bakış-jest-ses birleşimleri arasındaki ilişkiler Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu ile İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu'ndan alınan puanlar Pearson Momentler Çarpımı korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

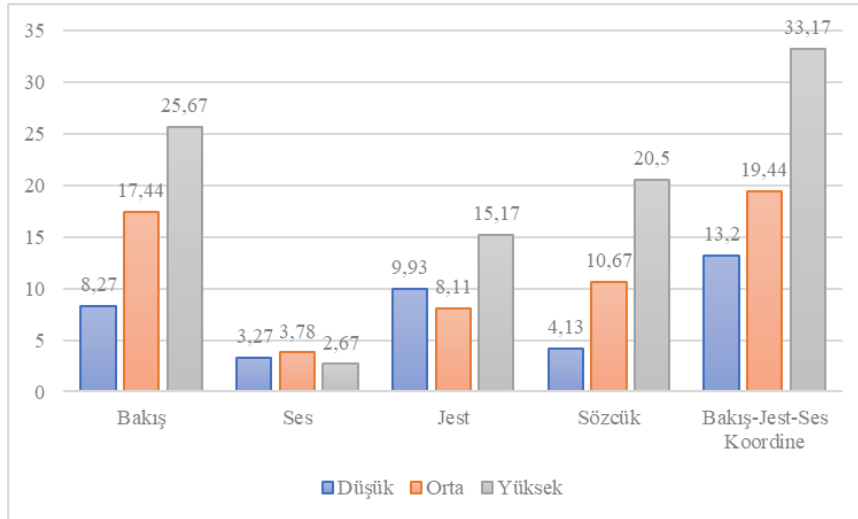
OSB Olan Çocukların Niyeti Anlama Düzeyleri ile İletişim Davranışları, Kronolojik Yaş ve Otizmin Derecesi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Niyet Anlama	-							
2. Kronolojik Yaş	.224	-						
3. Otizmin Derecesi	-.811**	-.191	-					
4. Bakışlar	.615**	-.138	-.477*	-				
5. Sesletimler	-.039	-.334	-.089	.059	-			
6. Jestler	.066	-.148	-.038	.089	-.022	-		
7. Sözcükler	.490**	.441*	-.560**	-.062	-.125	-.156	-	
8. Bakış-Jest-Ses Birleşimleri	.461*	.080	-.602**	.357	.194	.245	.357	-

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

Tablo 4'e göre niyeti anlama yeterlikleri ile bakış toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=.615$; $p<.01$), sözcük toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=.490$; $p<.01$) ve son olarak bakış-jest-ses koordine toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=.461$; $p<.05$) anlamlı bir ilişki olduğu ve değişkenlerin paylaştıkları varyansların sırasıyla; $r^2=.38$ ile yaklaşık %38, $r^2=.24$ ile yaklaşık %24 ve $r^2=.21$ ile yaklaşık %21 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakış, sözcük ve bakış-jest-ses birleşimlerinin birbirleriyle ilişkili beceriler olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak niyeti anlama ile iletişim davranışlarından ses ve jest toplam puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, niyeti anlama düzeyleri ile ses kullanımları ($r=-.039$; $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve aynı şekilde niyeti anlama düzeyleri ile jestler ($r=.066$; $p>.05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

İletişim davranışları ile niyeti anlama arasındaki ilişkilerin yanı sıra bu değişkenler arası ilişkiyi daha derinlemesine inceleyebilmek için niyeti anlamada düşük, orta ve yüksek düzey performans gösteren çocukların iletişim davranış sıklıkları grafiklerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Şekil 2'de OSB olan çocuklarda niyeti anlama düzeylerine göre iletişim davranış sıklıklarının ortalamaları verilmiştir.



Şekil 2. Niyet Anlama Düzeyine Göre İletişim Davranışları Sıklık Ortalamaları

Şekil 2'ye bakıldığında ise niyeti anlama düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan çocukların sadece seslendirmelerle kurdukları iletişim sıklıkları birbirine yakındır. Sadece jestlerle kurulan iletişimde ise, niyeti anlama düzeyleri düşük ve orta olan

çocukların performansları birbirine yakinken, niyeti anlamada iyi düzeyde olan çocukların düşük ve orta düzeydekilere göre jestlerle iletişim davranışlarını daha sık sergiledikleri görülmektedir. Bakış, sözcük ve bakış-jest-ses koordinasyonları ile iletişimde ise üç grubun sıklık ortalamalarının birbirine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Şekil 2'ye göre bu davranışlar için en düşük sıklık ortalaması niyeti anlamada düşük performans gösteren çocuklarda, en yüksek sıklık ortalaması ise niyeti anlamada yüksek düzey performans gösteren çocuklarda görülmektedir.

OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakışlar arasında orta düzey pozitif yönlü ($r = .615$) bir ilişki olduğu Tablo 4'te sunulmuştur. Aynı zamanda Şekil 2 incelendiğinde niyeti yüksek düzeyde anlayanların bakış sıklıklarının niyeti orta ve düşük düzeyde anlayanlara kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile bakışlar arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Phillips, Baron-Cohen ve Rutter (1992), bir kişinin gözlerine bakmanın o kişinin hedefini tahmin etmek için iyi bir yol olduğunu çünkü göz yönünün bir sonraki adımda ne yapılacağına güvenilir bir şekilde belirlenmesine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. OSB olan, TG ve zihin engelli küçük çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise OSB olan çocukların TG ve zihin engelli akranlarına göre hedef davranış tahmini için göz yönünü izleme (bakış takibi) davranışında sınırlılık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde Castiello (2003), bir insan ve robotik bir kolla, eylemin altındaki niyetin anlaşılması üzerine gerçekleştirdiği çalışmada bakışların niyetin anlaşılmasında önemli bir etken olduğunu bulmuştur. Bilindiği gibi koordineli bakış OSB olan çocukların sınırlılık yaşadıkları alanlardan biridir (Wetherby vd., 2007). Bu durum bakışın yönünü izlemede görülen sınırlılıklarla da ortaya çıkmaktadır. Nitekim Baron-Cohen ve diğerleri (1995) tarafından gerçekleştirilen OSB olan çocukların bakış kullanımında sahip oldukları farklılıklar ve zihinsel durumları anlamakta yaşadıkları güçlüklerin ilişkisinin incelendiği çalışmada, OSB olan çocukların TG ve zihin engelli (William Sendromu dahil) akranlarına kıyasla zihinsel durumları anlamada bakışın yönünü bir ipucu olarak kullanmadıkları bulunmuştur. Benzer konuda gerçekleştirilmiş bir diğer çalışmada ise 18 OSB ve 18 TG olan çocuğun eylemlerin altında yatan niyeti anlama amacıyla kullandıkları mekanizmalar incelenmiş ve OSB olan çocukların bir başkasının niyetini anlamak amacıyla göz izleme ve/veya baş dönüşü gibi referans ipuçlarına katılma ve onları yorumlama becerilerinde sınırlılığa sahip olduğu ortaya konulmuştur (Vivanti vd., 2011). Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. OSB olan

çocukların başkalarının niyetini anlayabilmek için göz kontağı, bakış yönünün ve baş dönüşünün takibi gibi stratejileri kullanmadıkları, dolayısıyla niyeti anlama yeterliklerinde yaşanabilecek sınırlılığın bakışları kullanma yeterlilikleri ile alakalı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri, OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından sözcük kullanımı arasında orta düzey pozitif yönlü ($r = .490$) bir ilişki olduğudur. Şekil 2 incelendiğinde niyeti yüksek düzeyde anlayan çocukların sözcük kullanımlarının niyeti orta ve düşük düzeyde anlayanlara kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile sözcük kullanımları arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu bulguları destekler nitelikteki bir çalışma Parish-Morris, Hennon, Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Tager-Flusberg (2007) tarafından 3 farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Birinci grup OSB olan 17 çocuk, ikinci grup OSB olan çocuklarla dil düzeylerine göre Peabody Resim Kelime testi ile eşleştirilmiş 17 TG olan çocuk ve üçüncü grup OSB olan çocuklarla zihinsel yönden Diferansiyel Yetenek Testleri ile eşleştirilmiş TG olan 17 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada katılımcıların sözel ve sözel olmayan dil görevlerindeki performansları incelenmiş ve dil ediniminin sadece dikkat süreçleri ile açıklanamayacağını, kişilerin niyetini anlamının sözcük dağarcığı gelişiminin en önemli yordayıcılardan biri olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından jest ve ses kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. Bu bulguya iletişim davranışlarının kodlanmasında kullanılan ölçütlerin neden olabileceği düşünülmektedir. Şöyle ki mevcut çalışmada OSB olan çocukların ek bakış-jest-ses birleşimleriyle üretilmiş davranış örüntüleri, bu davranışların bireysel olarak ortaya çıktığı durumlardan farklı olarak ve ayrı bir değişken olarak kodlanmıştır. Bu durumun tek başına jest ve ses puanlarının düşük çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Amaçlı iletişim becerileri yüksek olan bireylerde iletişim sırasında tek bir davranış sergilemek yerine iletişimde ısrarcı olmaktan kaynaklı birkaç iletişimsel davranışın koordineli biçimde üretilmesi muhtemeldir (Keen, 2003). Bu nedenle OSB olan çocuklardan iletişim davranışları yüksek olanların bakış-jest-ses birleşimleri yüksek düzeydeyken tek başına jest ve ses kullanım puanlarının düşük olması bu çalışma özelinde beklenen bir durum olmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Yeterlikleri ile Ortak Katılım Düzeyleri Arasında İlişkiler

OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterlikleri ile katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu ile İletişimsel Oyun Protokolü Katılım düzeyi Formundan alınan puanlar Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

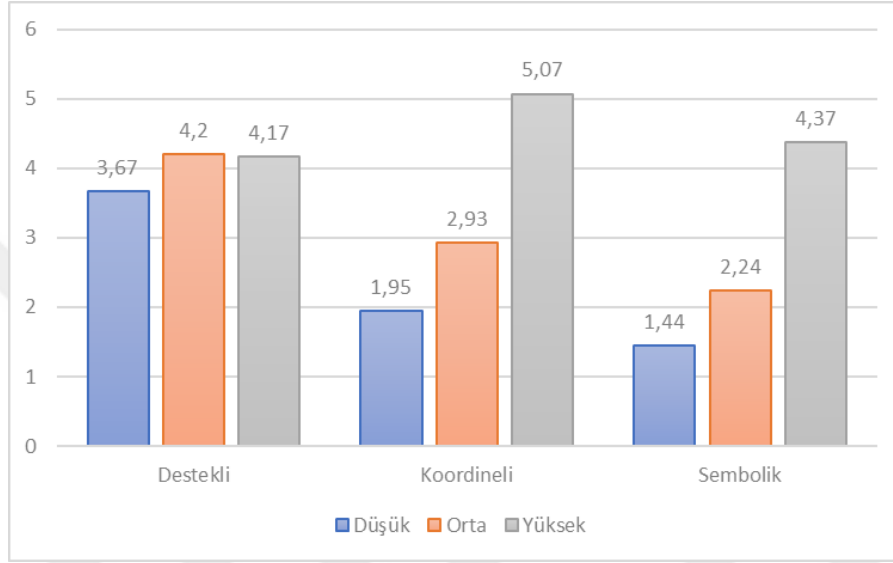
OSB Olan Çocukların Niyeti Anlama Düzeyleri ile Ortak Katılım Düzeyleri, Kronolojik Yaş ve Otizmin Derecesi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Niyet Anlama	-					
2. Kronolojik Yaş	.224	-				
3. Otizmin Derecesi	-.811**	-.191	-			
4. Destekli Ortak Katılım	.298	.010	-.527**	-		
5. Koordineli Ortak Katılım	.715**	.091	-.751**	.319	-	
6. Sembol içeren ortak katılım	.695**	.170	-.738**	.186	.938**	-

**p<.01 GA: %95 Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş güven aralıkları 1000 bootstrap örnekleme

Tablo 5’ye göre OSB olan çocuklarda niyeti anlama düzeyi ile koordineli ortak katılım düzeyi arasında yüksek düzey pozitif yönlü ($r = .715$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Niyeti anlama düzeyi ve koordineli ortak katılım puanları arasındaki anlamlı ilişkinin belirleme katsayısına bakıldığında, $r^2 = .52$ olduğu ve bu iki değişkenin %52’lik varyansı açıklayabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca niyeti anlama düzeyi ile sembol içeren ortak katılım düzeyi arasında da orta düzey pozitif yönlü ($r = .695$; $p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Niyeti anlama düzeyi ve sembol içeren ortak katılım arasındaki anlamlı ilişkinin belirleme katsayısı incelendiğinde, bu değerin $r^2 = .49$ olduğu ve bu iki değişkenin %49’luk varyansı açıklayabildiği bulgusu elde edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların niyeti anlama düzeyleri ile ortak katılım becerilerinden koordineli ve sembol içeren ortak katılımın ilişkili olduğu sonucuna varılabilir. Ancak niyeti anlama düzeyi ile destekli ortak katılım düzeyi arasında ($r = .298$; $p > .05$) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ortak katılım ile niyeti anlama arasındaki ilişkilerin yanı sıra bu değişkenler arası ilişkinin daha derinlemesine incelenebilmesi için niyeti anlamada düşük, orta ve yüksek düzey performans gösteren çocukların düzeylerine göre ortak katılım puanları grafiklerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Şekil 3'te OSB olan çocuklarda niyeti anlama düzeylerine göre ortak katılım puan ortalamaları verilmiştir.



Şekil 3. Niyet Anlama Düzeyine Göre Katılım Puan Ortalamaları

Şekil 3'e bakıldığında ise niyeti anlama düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan çocukların destekli ortak katılım puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Koordineli ortak katılım ile sembol içeren ortak katılımı ise üç grubun puanlarının birbirine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Şekil 3'e göre koordineli ve sembol içeren ortak katılım için en düşük puanlar niyeti anlamada düşük performans gösteren çocuklarda, en yüksek puanlar ise niyeti anlamada yüksek düzey performans gösteren çocuklarda görülmektedir.

Bu çalışmada son olarak OSB olan çocuklarda niyeti anlama ile ortak katılım becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Alanyazında doğrudan OBS olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin niyeti anlama yeterlikleri (Iacoboni, 2005) ve ortak katılım becerileri (Adamson vd., 2012) ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında niyeti anlama ile ortak katılım becerileri arasında dolaylı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bilindiği gibi

OSB olan çocuklarda ortak katılım becerilerinde sınırlılıklar görülmektedir (Adamson vd., 2009) Bu bağlamda OSB olan çocukların ortak katılım becerilerinden koordineli ortak katılımı konu alan çalışmalardan biri Adamson ve diğerleri. (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada TG, Down Sendromu ve OSB olan çocukların ortak katılım becerileri incelenmiş ve bu becerilerdeki gelişimin dili ne düzeyde yordadığı üzerine boylamsal bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre OSB olan çocukların TG ve Down Sendromu olan akranlarına kıyasla koordineli ortak dikkatte oldukça sınırlılık yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonunda OSB olan çocuklardan TG ve Down sendromu olan akranlarına göre sözcük ediniminde düşük sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların zekâ düzeylerine göre eşleştirilmiş akranları ile koordineli ortak katılım yönünden kıyaslandığında sınırlılık yaşadıkları ve buna ek olarak iletişimin en temel öğelerinden biri olan sözel dilde de akranlarından oldukça düşük performans gösterdikleri söylenebilir. Ortak katılım (sembol içermeyen) bağlamlarında çocukların anneleri ile aynı nesne ya da etkinliğe aktif bir şekilde katılım göstermesi, bununla birlikte çocuğun belirgin bir biçimde annesinin katılımının farkında olduğunu gösteren davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu aşamada çocuk, belirgin bir biçimde annesinin işaret ettiği parçaya bakma, ilgisini paylaşma ya da annesi tarafından başlatılan ortak dikkati yanıtlamak amacıyla koordineli (üçlü) bakış sergileyebilir, bir parçayı paylaşmak ya da yapamadığı bir şey için yardım istemek için annesine verebilir (Adamson vd., 2014; Taylan vd., 2021). Dolayısıyla bu aşamada çocuğun annesinin eylemlerindeki niyeti anlaması ve iletişimi buna göre başlatması ve yanıtlaması söz konusudur. Bunlar dikkate alındığında mevcut araştırmadan elde edilen OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile koordineli ortak katılım performansları arasında yüksek düzey pozitif yönlü ($r = .715$) bir ilişki olduğu ve bu durumun iletişim davranışları ile ilişkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine bu bulgu ile tutarlı olarak OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile sembol içeren ortak katılım performansları arasında orta düzey pozitif yönlü ($r = .695$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile sembol içeren ortak katılım becerilerinin de birbirleriyle ilişkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Buna paralel olarak Adamson ve diğerlerinin (2010) OSB, TG ve Down sendromlu çocuklarda insanlara ve nesnelere olan kendiliğinden ilginin ortak katılımı ile ilişkisinin incelendiği çalışmalarında OSB olan çocukların insanlara yönelik ilgilerinin sınırlı olmasının (göz kontağı, bakışların takibi vb.) yanı sıra sembol içeren ortak katılımda da sınırlılık yaşadıklarını olduğu ortaya konmuştur. Niyet anlama

yeterliği ile bakışların ve sözcüklerin birbiri ile ilişkili olduğu (Phillips vd., 1992) göz önüne alındığında niyeti anlama yeterlikleri ile sembol içeren ortak katılım becerileri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Sembol içeren ortak katılımıda çocuk ve annenin birlikte katılım gösterdiği bir bağlamda, çocuğun dikkatini annesi ve ortak ilgi odağı arasında koordine etmesi ve buna ek olarak, çocuğun belirgin şekilde sembollere dikkatini yönelmesi, ilgisini ya da isteklerini paylaşmak için bakışları, jestleri ya da sözcükleri kullanabilmesi söz konusudur. Sembol içermeyen ortak katılımıdan farklı olarak bu aşamada çocuklarda iletişim amaçlı sözcük kullanımı görülebilmektedir (Adamson vd., 2014; Taylan vd., 2021). Dolayısıyla hem sözcükler ve niyeti anlama arasındaki ilişki hem de iletişimin karşılıklılığının niyeti anlamayı gerektirmesi göz önüne alındığında (Parish-Morris vd., 2007; Berger ve Ingersoll, 2014) bu bulgu beklenen bir durumdur. Son olarak OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile destekli ortak katılım becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında mevcut çalışma dahilinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Destekli ortak katılım bağlamlarında çocuk ve annesinin aynı nesne ya da etkinliğe aktif bir şekilde katılım göstermesi ancak çocuğun annesinin katılımını kabul ettiğini açıkça gösteren davranışlar sergilememesi durumu söz konusudur. Dolayısıyla destekli ortak katılımıda çocuklar kendiliğinden iletişim davranışı sergilemezler ve annelerinin sembolik iletişim davranışlarının farkında değildirler (Adamson vd., 2014; Taylan vd., 2021). Bunlara bağlı olarak destekli ortak katılım, OSB olan çocukların kişilerin eylemlerindeki niyetini anlamasını gerektiren bir katılım düzeyi değildir ve bu durumun destekli ortak katılım ile niyeti anlama arasında anlamlı bir ilişki olmamasına nedenlerinden biri olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışları, iletişim işlevleri ve katılım becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ise yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamalara ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile otizm şiddeti arasında yüksek düzey negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
2. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevleri arasındaki ilişkilere yönelik olarak:
 - a. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile ortak dikkat iletişim işlevi arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
 - b. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile davranış düzenleme iletişim işlevi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur
3. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışları arasındaki ilişkilere yönelik olarak:
 - a. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakışlar arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
 - b. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından bakış-jest-ses koordine arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
 - c. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından sözcükler arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
 - d. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından sesler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

- e. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim davranışlarından jestler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.
4. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile katılım becerileri arasındaki ilişkilere yönelik olarak:
- a. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile koordineli ortak katılım performansları arasında yüksek düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
 - b. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile sembol içeren ortak katılım performansları arasında orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
 - c. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile destekli ortak katılım performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Öneriler

Bu çalışmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ileri çalışmalara ve uygulamalara yönelik öneriler ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Ankara ilinde ikamet eden 30 OSB olan çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için daha geniş bir örneklem grubu ile yeni bir çalışma yapılması önerilmektedir.
2. Çalışmada OSB olan çocukların niyeti anlama düzeylerinin ölçümü, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü sonucu kullanılan Niyeti Anlama Düzeyi Değerlendirme İşlemleri ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında niyeti anlama yeterlikleri üzerine geliştirilmiş standart bir ölçme aracı bulunmaması ve bu durumun araştırmalardaki sonuçların güvenilirliğini etkileme olasılığından dolayı niyeti anlama yeterliklerinin ölçümü için standart bir ölçme aracı geliştirilmesi önerilmektedir.
3. Çalışmada OSB olan çocukların iletişim davranışları, iletişimsel davranışların kullanım işlevleri ve katılım düzeyleri İletişimsel Oyun Protokolü kullanılarak gözlemlenmiştir. Protokoldeki oyun sahnelerinin yarı yapılandırılmış olması OSB

olan çocukların sergiledikleri davranışları etkileyebilmektedir. Bu araştırmada ilk beş dakika serbest oyun oturumu olarak ele alınsa da değerlendirme yapılan bağlam çocuğun günlük yaşam bağamları içinde yer almamaktadır. İleri araştırmaların yarı yapılandırılmış gözlemlerin yanı sıra yapılandırılmamış gözlemlerin de kullanılmasıyla, çocukların günlük yaşam bağamlarında gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

4. Çalışmada OSB olan çocukların iletişim davranışları, iletişimsel davranışların kullanım işlevleri ve katılım düzeyleri İletişimsel Oyun Protokolü gereği ebeveyn-çocuk etkileşimi içerisinde gözlenmiştir. Ebeveynlerin iletişim/etkileşim ve oyun becerileri çocukların sergiledikleri davranış ve katılımlarını etkileyebilmektedir. Gelecekte ebeveynlerin de iletişim/etkileşim ve oyun becerilerinin de değerlendirildiği ya da bir değişken olarak kontrol altına alındığı araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.
5. Bu araştırmada OSB olan çocukların niyeti anlama yeterlikleri ile iletişim işlevleri, iletişim davranışları ve katılım becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiş ancak değişkenlerin birbiri üzerindeki yordayıcılıklarına bakılamamıştır. Değişkenlerin birbirlerini ne düzeyde yordadıklarının bilinmesinin, farklı örneklem grupları ve farklı araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalara katkı sağlayacağı ve aynı zamanda OSB olan çocuklarla çalışan eğitimcilere uygulamalarında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle söz konusu değişkenlerin arasındaki ilişkiye ek yordayıcılıklarının da incelenmesi önerilmektedir.
6. Bu çalışmada örneklem grubu OSB olan ve kronolojik yaşı 23-59 aylar arasında yer alan çocuklardan oluşturulmuştur. Çocukların seçilme ölçütlerinde Türk diline ve kültürüne uygun, geçerlik ve güvenirliğe sahip ölçme aracı bulunmamasından dolayı sözel olmayan bilişsel yeterliliklere bakılamamıştır. OSB olan çocuklarda niyeti anlama yeterliklerinin bilişsel yeteneklerden ayrıştırılarak sadece otizm yönünden incelenebilmesi için sözel olmayan bilişsel yeterliliklerine göre eşleştirilmiş çalışma grupları ile araştırma yapılması önerilmektedir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Niyeti anlama düzeyi yüksek, OSB olan çocukların iletişim ve katılım becerilerinin de yüksek olduğu sonucu göz önüne alındığında, OSB olan çocuklarla çalışan eğitimcilerin eğitsel müdahaleleri planlarken iletişim becerilerinin yansira niyeti anlama yeterliğini destekleyici etkinliklere ve oyunlara da yer vermeleri önerilmektedir.
2. OSB olan çocukların niyeti anlama yeterliklerine yönelik, Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimlerince hazırlanmış ve kullanılmakta olan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı Eğitsel Değerlendirme Formunun dil, iletişim ve oyun modülünde "Kişilerin duyguları, niyeti, inançları gibi zihinsel durumları anlama ve ifade etmeye yönelik soruları yanıtlar" cümlesi hedef/hedef davranış olarak belirtilmektedir. Oysa OSB olan çocukların katılım ve iletişim becerileri ile ilişki bu becerinin daha detaylı alt boyutlarıyla ele alınıp daha fazla hedef davranışa yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.
3. Üniversitelerin eğitim fakültelerindeki özel eğitim öğretmenliği bölümü ders programlarının içerisinde yer alan OSB ile ilişkili derslerin programlarına OSB olan çocukların başkalarının zihinsel durumlarını, inançlarını, duygu ve niyetini anlama yeterlilikleri üzerine yapılacak müdahalelerde öğretmen adaylarının yeterliklerini artırıcı düzenlemeler yapılması önerilmektedir.
4. Milli Eğitim bakanlığına bağlı olan ve erken çocukluk eğitiminin yoğun olarak verildiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, OSB olan çocukların akademik becerilerine ek niyeti anlama ve diğer üstbilişsel becerileri (plan yapma, izleme ve değerlendirme, tahmin etme, muhakeme vb.) desteklemeye yönelik müdahalelerde yeterliklerini artırıcı hizmet içi eğitim planlamalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adamson, C., Beddoe, L., & Davys, A. (2014). Building resilient practitioners: Definitions and practitioner understandings. *British Journal of Social Work*, 44(3), 522-541. doi: 10.1093/bjsw/bcs142
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1985). Affect and attention: Infants observed with mothers and peers. *Child Development*, 56(3), 582-593. doi: 10.2307/1129748
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Development of displaced speech in early mother-child conversations. *Child Development*, 77(1), 186-200. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00864.x
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2016). The communication play protocol: capturing variations in language development. *Perspectives of the ASHA special interest groups*, 1(12), 164-171. doi: 10.1044/persp1.SIG12.164
- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*, 75(4), 1171-1187. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Nelson, P. B. (2014). From interactions to conversations: The development of joint engagement during early childhood. *Child Development*, 85(3), 941-955. doi: 10.1111/cdev.12189
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Nelson, P. B. (2012). Rating parent-child interactions: joint engagement, communication dynamics, and shared topics in autism, down syndrome, and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2622-2635. doi:10.1007/s10803-012-1520-1
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 84-96. doi: 10.1007/s10803-008-0601-7
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). Sharing sounds: The development of auditory joint engagement during early parent-child interaction. *Developmental psychology*, 55(12), 2491-2504. doi: 10.1037/dev0000822
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2020). Autism adversely affects auditory joint engagement during parent-toddler interactions. *Autism Research*, 14(2), 301-314. doi: 10.1002/aur.2355
- Adamson, L. B., Deckner, D. F., & Bakeman, R. (2010). Early interests and joint engagement in typical development, autism, and down syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(6), 665-676. doi: 10.1007/s10803-009-0914-1

- Aldridge, M. A., Stone, K. R., Sweeney, M. H., & Bower, T. G. R. (2001). Preverbal children with autism understand the intentions of others. *Developmental Science*, 3(3), 294-301. doi: 10.1111/1467-7687.00123
- Alshurman, W., & Alsreaa, I. (2015). The efficiency of peer teaching of developing non verbal communication to children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Education and Practice*, 6(29), 33-38.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. Washington: American Psychiatric Publishing. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596
- Baird, J. A., & Astington, J. W. (2005). The development of the intention concept: from the observable world to the unobservable mind. In R. R. Hassin, J. S. Uleman, & J. A. Bargh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 256–276). Oxford University Press.
- Baird, J. A., & Baldwin, D. A. (2001). Making sense of human behavior: Action parsing and intentional inference. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 193–206). The MIT Press.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 55(4), 1278-1289.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child development*, 62(5), 875-890.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131–158). Lawrence Erlbaum Associates.
- Baldwin, D. A., Baird, J. A., Saylor, M. M., & Clark, M. A. (2001). Infants parse dynamic action. *Child development*, 72(3), 708-717. doi: 10.1111/1467-8624.00310
- Barbaro, J., & Dissanayake, C. (2013). Early markers of autism spectrum disorders in infants and toddlers prospectively identified in the Social Attention and Communication Study. *Autism*, 17(1), 64-86. doi: 10.1177/1362361312442597
- Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J., & Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes?. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 379–398. doi:10.1111/j.2044-835X.1995.tb00687.x
- Becchio, C., Montobbio, N., Ansuini, C., Battaglia, F., Podda, J., Cavallo, A., ... & Panzeri, S. (2021). Seeing others' intentions in autism. *Journal of Vision*, 21(9), 2550-2550. doi: 10.1167/jov.21.9.2550
- Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental science*, 8(6), 492-499.

- Berger, N. I., & Ingersoll, B. (2014). A further investigation of goal-directed intention understanding in young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(12), 3204-3214. doi: 10.1007/s10803-014-2181-z
- Bloom, H. (2001). *Global Brain: The Evolution of Mass Mind from the Big Bang to the 21st Century* (1st ed.). Wiley.
- Bono, M. A., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(5), 495-505. doi: 10.1007/s10803-004-2545-x
- Boria, S., Fabbri-Destro, M., Cattaneo, L., Sparaci, L., Sinigaglia, C., Santelli, E., ... & Rizzolatti, G. (2009). Intention understanding in autism. *PloS one*, 4(5), 1-8. doi: 10.1371/journal.pone.0005596
- Bottema-Beutel, K., Yoder, P. J., Hochman, J. M., & Watson, L. R. (2014). The role of supported joint engagement and parent utterances in language and social communication development in children with autism spectrum disorder. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 44(9), 2162-2174. doi: 10.1007/s10803-014-2092-z
- Bratman, M. E. (1989). Intention and personal policies. *Philosophical perspectives*, 3, 443-469. doi: 10.2307/2214277
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 10(3), 169-175. doi: 10.1002/mrdd.20036
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language development. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-child interaction* (pp. 271-289). London: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. doi: 10.1016/0271-5309(81)90010-0
- Bruner, J. S. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. In J. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 1-14). Hove: Psychology Press.
- Buttelmann, D., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2007). Enculturated chimpanzees imitate rationally. *Developmental Science*, 10(4), 31-38. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00630.x
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Call, J., & Carpenter, M. (2002). Three sources of information in social learning. In K. Dautenhahn & C. L. Nehaniv (Eds.), *Imitation in animals and artifacts* (pp. 211-228). Boston Review.

- Carpenter, M. (2006). Instrumental, social, and shared goals and intentions in imitation. In S. J. Rogers & J. H. G. Willams (Eds.), *Imitation and the social mind: Autism and typical development* (pp. 48–70). New York: The Guilford Press.
- Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998a). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior And Development*, 21(2), 315-330. doi: 10.1016/S0163-6383(98)90009-1
- Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Twelve-and 18-month-olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, 8(1), 13-20. doi: 10.1111/j.1467-7687.2004.00385.x
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998b). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-176. doi: 10.2307/1166214
- Carpenter, M., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (2001). Understanding of others' intentions in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(6), 589-599. doi: 10.1023/a:1013251112392
- Castiello, U. (2003). Understanding other people's actions: Intention and attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 29(2), 416–430. doi: 10.1037/0096-1523.29.2.416
- Cattaneo, L., Fabbri-Destro, M., Boria, S., Pieraccini, C., Monti, A., Cossu, G., & Rizzolatti, G. (2007). Impairment of actions chains in autism and its possible role in intention understanding. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(45), 17825-17830. doi: 10.1073/pnas.0706273104
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism?. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324. doi: 10.1098/rstb.2002.1199
- Chericoni, N., de Brito Wanderley, D., Costanzo, V., Diniz-Gonçalves, A., Leitgel Gille, M., Parlato, E., ... & Muratori, F. (2016). Pre-linguistic vocal trajectories at 6–18 months of age as early markers of autism. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01595
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 307-319. doi: 10.1080/09297040600701360
- Colombi, C., Liebal, K., Tomasello, M., Young, G., Warneken, F., & Rogers, S. J. (2009). Examining correlates of cooperation in autism: Imitation, joint attention, and understanding intentions. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 13(2), 143–163. doi: 10.1177/1362361308098514

- Colonnesi, C., Stams, G. J. J. M., Koster, I., & Noom, M. J. (2010). The relation between pointing and language development: A meta-analysis. *Developmental Review*, 30(4), 352–366. doi: 10.1016/j.dr.2010.10.001
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 47(3), 678–694. doi: 10.1044/1092-4388(2004/052)
- D’Entremont, B., & Yazbek, A. (2007). Imitation of intentional and accidental actions by children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1665–1678. doi: 10.1007/s10803-006-0291-y
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40(2), 271. doi: 10.1037/0012-1649.40.2.271
- Devouche, E., Dominguez, S., Bobin-Bègue, A., Gratier, M., & Apter, G. (2012). Effects of familiarity and attentiveness of partner on 6-month-old infants’ social engagement. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 737–741. doi: 10.1016/j.infbeh.2012.07.021
- Emery, N. J. (2000). The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(6), 581–604. doi: 10.1016/s0149-7634(00)00025-7
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Farrant, B. M. (2010). *Parenting, language, and perspective taking: advantages of constructivist approaches* (Unpublished doctoral dissertation). University of Western Australia, Australia.
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2009). The impact of autism on siblings. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 41–53. doi: 10.1080/15332980902932409
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using SPSS (5th ed.)*. London: Sage Publications
- Frith, U. (2001). Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32(6), 969–979. doi: 10.1016/s0896-6273(01)00552-9
- Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., Khandakar, S., & Goldsmith, H. H. (2008). Why does joint attention look atypical in autism?. *Child Development Perspectives*, 2(1), 38–45. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00039.x
- Gibson, J. J., & Pick, A. D. (1963). Perception of another person's looking behavior. *The American Journal of Psychology*, 76(3), 386–394. doi: 10.2307/1419779
- Gredebäck, G., Fikke, L., & Melinder, A. (2010). The development of joint visual attention: a longitudinal study of gaze following during interactions with mothers and

- strangers. *Developmental Science*, 13(6), 839-848. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00945.x
- Hamilton, A. F., Brindley, R. M., & Frith, U. (2007). Imitation and action understanding in autistic spectrum disorders: how valid is the hypothesis of a deficit in the mirror neuron system?. *Neuropsychologia*, 45(8), 1859–1868. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.11.022
- Huang, C. T., Chiang, C. H., & Hung, C. Y. (2017). Young children with autism spectrum disorders imitate in the context of others' prior intention. *Autism*, 21(1), 83-91. doi: 10.1177/1362361315627135
- Iacoboni, M. (2005). Understanding Others: Imitation, Language, and Empathy. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science: Vol. 1. Mechanisms of imitation and imitation in animals* (pp. 77–99). MIT Press.
- Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J. C., & Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLoS Biology*, 3(3), 529-535. doi: 10.1371/journal.pbio.0030079
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456. doi: 10.1007/s10803-006-0221-z
- Iverson, J. M. & Thal, D. J. (1998). Communicative transitions: there's more to the hand than meets the eye. In A. M. Wetherby, S. E Warren & J. Reichle (Eds). *Transitions in Prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-371. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x
- Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. (2007). Variation in vocal-motor development in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 37(1), 158-170. doi: 10.1007/s10803-006-0339-z
- İncekaş-Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(4), 266-274.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (17th edition)*. SAGE Publishing: Thousand Oaks, CA, USA.
- Johnson, S., Slaughter, V., & Carey, S. (1998). Whose gaze will infants follow? The elicitation of gaze-following in 12-month-olds. *Developmental Science*, 1(2), 233–238. doi: 10.1111/1467-7687.00036

- Jondeau, E., & Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 27(10), 1699–1737. doi:10.1016/s0165-1889(02)00079-9
- Jones, C. D., & Schwartz, I. S. (2009). When asking questions is not enough: An observational study of social communication differences in high functioning children with autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 39(3), 432-443. doi: 10.1007/s10803-008-0642-y
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. 7.baskı*, Ankara: Asil Yayın, 405-415.
- Kanner L. (1971). Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1(2), 119-145. doi: 10.1007/BF01537953
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056. doi: 10.1007/s10803-010-0955-5
- Keen D., Meadan H., Brady N.C., Halle J.W. (2016) Introduction to prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. In D. Keen, H. Meadan, N. Brady, & J. Halle (Eds) *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum* (pp.3-7). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-0713-2_1
- Keen, R. (2003). Representation of objects and events: why do infants look so smart and toddlers look so dumb?. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 79–83. doi: 10.1111/1467-8721.01234
- Kılınç, Ç., Bağlama, B. ve Akçamete, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğunun erken çocukluk döneminde tanılanma ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 200-205. doi: 10.35365/ctjpp.19.1.26
- Konst, M. J., Matson, J. L., Goldin, R. L., & Williams, L. W. (2014). Socialization and nonverbal communication in atypically developing infants and toddlers. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3416-3422. doi: 10.1016/j.ridd.2014.08.024
- Leekam, S. R., López, B., & Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology*, 36(2), 261–273. doi: 10.1037/0012-1649.36.2.261
- Liebal, K., Colombi, C., Rogers, S. J., Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Helping and cooperation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 224-238. doi: 10.1007/s10803-007-0381-5

- Lieberman, M. D. (2007). Social cognitive neuroscience: a review of core processes. *Annual Review of Psychology*, 58, 259-289. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085654
- Madipakkam, A. R., Rothkirch, M., Dziobek, I., & Sterzer, P. (2017). Unconscious avoidance of eye contact in autism spectrum disorder. *Scientific Reports*, 7(1). doi: 10.1038/s41598-017-13945-5
- Manolitsi, M., & Botting, N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as a additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39-55. doi: 10.1177/0265659010369991
- Meindl, J. N., & Cannella-Malone, H. I. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1441-1454. doi: 10.1016/j.ridd.2011.02.013
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838-850. doi: 10.1037/0012-1649.31.5.838
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-154. doi: 10.1044/1058-0360(2006/014)
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669. doi: 10.1111/j.1469-7610.1986.tb00190.x
- Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2008). Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Developmental Science*, 11(6), 847-852. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00733.x
- 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(3), 247-257. doi: 10.1007/bf02172225
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-192. doi: 10.21565/oelegitimdergisi.246293
- Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., Dimitrova, N., & Baumann, S. (2017). Early gesture provides a helping hand to spoken vocabulary development for children with autism,

- Down syndrome and typical development. *Journal of Cognitive Development*, 18(3), 325–337. doi: 10.1080/15248372.2017.1329735.
- Parish-Morris, J., Hennon, E. A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Tager-Flusberg, H. (2007). Children with autism illuminate the role of social intention in word learning. *Child Development*, 78(4), 1265–1287. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01065.x
- Patten, E., Belardi, K., Baranek, G. T., Watson, L. R., Labban, J. D., & Oller, D. K. (2014). Vocal patterns in infants with autism spectrum disorder: Canonical babbling status and vocalization frequency. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2413–2428. doi: 10.1007/s10803-014-2047-4
- Paul, R., Fuerst, Y., Ramsay, G., Chawarska, K., & Klin, A. (2010). Out of the mouths of babes: vocal production in infant siblings of children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 588–598. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02332.x
- Persicke, A., St. Clair, M., Tarbox, J., Najdowski, A., Ranick, J., Yu, Y., & de Nocker, Y. L. (2013). Teaching children with autism to attend to socially relevant stimuli. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1551–1557. doi: 10.1016/j.rasd.2013.09.002
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Verhoeven, L. (2018). Understanding of intentions in children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 3–15. doi:10.1007/s41252-017-0052-2
- Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1992). The role of eye contact in goal detection: Evidence from normal infants and children with autism or mental handicap. *Development and Psychopathology*, 4(3), 375–383. doi: 10.1017/S0954579400000845
- Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1998). Understanding intention in normal development and in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 337–348. doi: 10.1111/j.2044-835x.1998.tb00756.x
- Pickles, A., Simonoff, E., Conti-Ramsden, G., Falcato, M., Simkin, Z., Charman, T., ... Baird, G. (2009). Loss of language in early development of autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(7), 843–852. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.02032.x
- Ricks, D. M. (1975). Vocal communication in pre-verbal normal and autistic children. In N. O'Connor (Ed.), *Language, cognitive deficits, and retardation* (pp. 75–80). Butterworth.
- Ristic, J., Mottron, L., Friesen, C. K., Iarocci, G., Burack, J. A., & Kingstone, A. (2005). Eyes are special but not for everyone: The case of autism. *Cognitive Brain Research*, 24(3), 715–718. doi: 10.1016/j.cogbrainres.2005.02

- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154–172. doi: 10.1177/105381510702900207
- Roemer, E. J., Kushner, E. H., & Iverson, J. M. (2021). Joint engagement, parent labels, and language development: examining everyday interactions in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Online ahead of print. doi:10.1007/s10803-021-05099-1
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763–781. doi:10.1111/1469-7610.00162
- Russell, J., & Hill, E. L. (2001). Action-monitoring and intention reporting in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(3), 317–328. doi: 10.1017/S0021963001006874
- Salice, A., & Henriksen, M. G. (2021). Disturbances of shared intentionality in schizophrenia and autism. *Frontiers in psychiatry*, 11, 1-19. 570597. doi: 10.3389/fpsy.2020.570597
- Schietecatte, I., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2011). Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum disorder: Associated Social and Cognitive Skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 1–12. doi: 10.1007/s10803-011-1209-x
- Schilbach, L., Eickhoff, S. B., Rotarska-Jagiela, A., Fink, G. R., & Vogeley, K. (2008). Minds at rest? Social cognition as the default mode of cognizing and its putative relationship to the “default system” of the brain. *Consciousness and Cognition*, 17(2), 457–467. doi: 10.1016/j.concog.2008.03.013
- Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91–103. doi: 10.1007/bf02408436
- Senju, A., Yaguchi, K., Tojo, Y., & Hasegawa, T. (2003). Eye contact does not facilitate detection in children with autism. *Cognition*, 89(1), 43–51. doi: 10.1016/s0010-0277(03)00081-7
- Shic, F., Bradshaw, J., Klin, A., Scassellati, B., & Chawarska, K. (2011). Limited activity monitoring in toddlers with autism spectrum disorder. *Brain Research*, 1380, 246–254. doi: 10.1016/j.brainres.2010.11.074
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and asperger syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44(5), 1097. doi: 10.1044/1092-4388(2001/087)

- Shumway, 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 Research*, 52(5), 1139. doi: 10.1044/1092-4388(2009/07-0280)
- Sigman, M., & Capps, L. (1997). *Children with autism: A developmental perspective* (Vol. 34). Harvard University Press.
- Spencer P.E. (2011) Prelinguistic communication. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (Eds) *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer, Boston, MA: Springer.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., & Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: what's the object?. *Journal of abnormal child psychology*, 25(6), 475–485. doi: 10.1023/a:1022685731726
- Sucuoglu, B., Öktem, F., Akkök, F., & Gökler, B. (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 4(2), 116-121.
- Tager-Flusberg, H. (1991). Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(3), 417–430. doi: 10.1111/j.2044-835x.1991.tb00886.x
- Taylan, S. B., Bakkaloğlu, H., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2021). Imitation and intention understanding in typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Early Child Development and Care*, 1–16. doi: 10.1080/03004430.2021.1900152
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Yanlışsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L.-C., & Newschaffer, C. (2006). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721–1734. doi:10.1007/s10803-006-0300-1
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tomasello, M. (1996). Do apes ape? In C. M. Heyes & B. G. Galef, Jr. (Eds.), *Social learning in animals: The roots of culture* (pp. 319–346). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012273965-1/50016-9
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. doi: 10.2307/1130423

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5). doi: 10.1017/s0140525x05000129
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. doi: 10.1017/S0140525X0003123X
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(8), 993–1005. doi: 10.1007/s10803-006-0137-7
- Töret, G. ve Acarlar F. (2011), Otizimli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1471-1478.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. J. (2013). “Bill is now singing”: Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 19(1), 73–83. doi: 10.1177/1362361313511709
- Vitásková, K., & Říhová, A. (2013). Analysis of impaired nonverbal communication in people with Autism Spectrum Disorders. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2(3), 87-97.
- Vivanti, G., McCormick, C., Young, G. S., Abucayan, F., Hatt, N., Nadig, A., ... Rogers, S. J. (2011). Intact and impaired mechanisms of action understanding in autism. *Developmental Psychology*, 47(3), 841–856. doi: 10.1037/a0023105
- Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 315–336. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070159
- Walenski, M., Tager-Flusberg, H., & Ullman, M. T. (2006). Language in autism. In S. O. Moldin & J. L. R. Rubenstein (Eds.), *Understanding autism: From basic neuroscience to treatment* (pp. 175–203). CRC Press/Routledge/Taylor & Francis Group. doi: 10.1201/9781420004205.ch9
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301–1303. doi: 10.1126/science.1121448
- Warreyn, P., Roeyers, H., Peene, N., & De Groote, I. (2004). Do early socio-communicative abilities predict later perspective taking in autism? A 3-year follow-up study. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(2), 131–148.
- Warreyn, P., Van der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: the importance

- of imitation, joint attention, and play. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(8), 712-716. doi: 10.1111/dmcn.12455
- Watson, L. R., Crais, E. R., Baranek, G. T., Dykstra, J. R., & Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: a retrospective home video study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 25–39. doi: 10.1044/1058-0360(2012/11-0145)
- Wellman, H. M., & Phillips, A. T. (2001). Developing intentional understandings. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 125–148). The MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304
- Wellman, H. M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J., & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology*, 44(2), 618–623. doi: 10.1037/0012-1649.44.2.618
- Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 889-895. doi: 10.1001/archpsyc.62.8.889
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(2), 240-252. doi: 10.1044/jshr.3102.240
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2006). Social Communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 960–975. doi: 10.1007/s10803-006-0237-4
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2152–2161. doi: 10.1007/s10803-012-1467-2
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69(1), 1–34. doi: 10.1016/S0010-0277(98)00058-4
- Woodward, A., Phillips, A., & Spelke, E. S. (1993). Infants' expectations about the motions of inanimate vs. animate objects. In *Proceedings of the Cognitive Science Society*. Erlbaum.



EKLER

EK 1. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama İle İletişim İşlevleri, İletişim Davranışları ve Katılım Becerileri Arasındaki İlişkiler

“Sevgili Ebeveynimiz,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Programı çerçevesinde gerçekleştirmekte olduğum yüksek lisans tezimin amacı Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların söz öncesi amaçlı iletişim davranışları ve ortak katılım düzeyleri ile kişilerin eylemlerinin altında yatan niyeti anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların iletişim davranışları ve niyeti anlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmamıza Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar dahil edilmektedir. Bu çalışma kapsamında 30 Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk ile çalışılacaktır. İlk olarak Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğun ebeveyni ile oyun bağlamında sergilemiş olduğu davranışları incelenecek(45 dk), daha sonra ise araştırmacı tarafından çocuk ile bireysel değerlendirme oturumu gerçekleştirilecektir(30 dk). Araştırmamıza katılmaları halinde gönüllülerimiz herhangi bir risk ile karşılaşmayacaktır. Araştırma verileri arşivlenecek ve kişisel veriler kesinlikle paylaşılmayacak, yalnızca istatistiksel değerlendirme amacıyla kullanılacaktır. Katılımcılar istediği takdirde araştırmadan çekilebilirler ve araştırmadan çekilmeleri halinde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacaklardır.

Araştırmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için siz değerli velilerimizin işbirliğine ihtiyacımız vardır. Verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanabilmesi için lütfen değerlendirmede yer alan tüm adımları eksiksiz bir şekilde gerçekleştiriniz. Değerlendirmenin nasıl ilerleyeceğine ilişkin araştırmacı tarafından gerekli yönlendirmeler yapılacaktır. Lütfen hiçbir adımı atlamayınız. Araştırma sırasında ve sonrasında gerekli durumlarda aşağıda yer alan telefon ve e posta adreslerinden iletişime geçebilirsiniz.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Ayrıca araştırmaya katılmanız durumunda herhangi bir ücret ödemeyecek ve/veya karşılığında herhangi bir ücret almayacaksınız.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih
Katılımcının Adı Soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacıların Adı Soyadı

EK 2. Demografik Bilgi Formu

Çocuğa İlişkin Bilgiler	
Katılımcı kodu:	Cinsiyet:
Doğum Tarihi:	Yaşı:yaş.....ay
Tanı Bilgileri ➤ Tanısı: ➤ Tanı alma yaşı: ➤ Ek bir tanısı var mı? ()Var () Yok ➤ Varsa ek tanısı nedir?	Eğitim Bilgileri ➤ Özel eğitime başlama yaşı: ➤ Kaç yıldır eğitim alıyor? ➤ Son 6 aydır haftada kaç saat eğitim alıyor? ➤ Devam ettiği kurum ve okullar ve eğitim süreleri (haftada kaç gün kaç saat) 1. 2. 3. ➤ Aldığı ek hizmetler (dil ve konuşma vb.)

EK 3. Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği

C • A • R • S

ÇOCUKLUK OTİZMİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

_____		Cinsiyet: _____	
Test Tarihi: _____	Yıl: _____	Ay: _____	Gün: _____
Doğum Tarihi: _____	Yıl: _____	Ay: _____	Gün: _____
Takvim Yaşı: _____	Yıl: _____	Ay: _____	
Değerlendiren: _____			

Kategorileri Dereceleme Puanları

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	Toplam Puan	

Toplam Puan

EK 4. Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği Kullanım İzni

secil incekas

20 Temmuz 2019 21:36

Alıcı: Yasemin Keyvan

Merhaba Yasemin Hanım,
Çalışmanızda CARS'ı kullanabilirsiniz. Şu an ofisimde değilim, şehir dışındayım. Yazılı bir izin gerekiyorsa sekreterime Perşembe gününden sonra not bırakmanızı rica ediyorum.
İyi çalışmalar
Dr. Seçil Gassaloğlu
Sekreterimin numarası

Sent from Yahoo Mail for iPhone
[Alıntılanan metin gizlendi]

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'na;

Fakültenizin Özel Eğitim Bölümü'nde eğitimini sürdüren yüksek lisans öğrencisi Yasemin KEYVAN'ın, tez çalışmasında, Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği'ni kullanabileceğini bildiririm.

01.08.2019

Uz. Dr. Seçil GASSALOĞLU

Çocuk ve Ergen Psikiyatri Uzmanı

EK 5. Niyet Anlama Düzeyi Değerlendirme Formu

Değerlendiren:		Değerlendirilen çocuğun kodu:
Değerlendirme tarihi:		
İşlem	Puan	
<i>Ulaşılamazlık Durumu (Kalem İşlemi)</i>	Çocuk 30 saniyelik süre içinde nesneyi yetişkine vermez veya ilgisiz davranışlar sergiler (0)	Çocuk yetişkine ait olan ve yere düşen nesneyi 30 saniye içinde yetişkine verir (1)
<i>Kayıp Ayakkabı İşlemi</i>	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde ilgisiz davranışlar sergiler (0)	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde ayakkabıyı verir (1)
<i>Kapalı Şişe İşlemi</i>	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde ilgisiz davranışlar sergiler (0)	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde şişenin kapağını açar (1)
<i>Dolu Sandalye İşlemi</i>	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde ilgisiz davranışlar sergiler (0)	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde sandalyenin üzerindeki nesneyi alır (1)
<i>Kapı İşlemi</i>	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde ilgisiz davranışlar sergiler (0)	Çocuk 30 saniyelik değerlendirme süresi içinde kapıyı açar (1)

EK 6. İletişimsel Oyun Protokolü

The Communication Play Protocol

Purpose

This Technical Report describes the Communication Play Protocol (CPP), a semi-structured observational context that is designed to display how a young child communicates with an adult. The child and his or her parent, or other primary caregiver, are videotaped during the Communication Play so that observations may be subsequently transcribed and/or coded.

The CPP was initially designed to systematically sample a range of communicative functions including requesting, social interacting, commenting, and narrating using two five-minute scenes for each communicative function. It is intended for use with typically developing toddlers from approximately 12 to 30 months of age and with young children with developmental disorders that affect communication development up until approximately 48 months of age. Subsequently, we extended the CPP to systematically sample a range of communication in a number of settings that focus on internal states, graphic images, and narrating the past and the future for use with children from 3½ to 5½ years of age. We continue to use the CPP in our on-going studies of early joint engagement and communication development in typically developing toddlers and young children with other developmental challenges, including an on-going study of auditory joint engagement (see Technical Report 23, The Communication Play Protocol- Auditory; CPP-A).

In addition, we are working with colleagues to continue to adapt the CPP for use in a range of intervention and developmental studies. Our intention, as reflected in our decision to copyright this Technical Report, is to share the CPP and to allow others to adapt it by selecting scenes from it, adding scenes to it, and building upon the material. But this use must be appropriately attributed so that it is clear that you give appropriate credit and you indicate if changes were made. Furthermore, you may not use the material for commercial purposes. Please contact us and/or if you have questions about the CPP and its use.

Appendix F lists additional Technical Reports that describe data capture procedures for the CPP as well as publications from our laboratory that use the CPP and its variants.

Background

In most studies of parent-infant interaction, the primary observational condition is “freeplay” during which a standard set of toys is provided and parents are asked to “play with your infant as you typically do when you have a few minutes to devote to spontaneous play.” Despite the apparent open-endedness of this request, we have found that when we instruct parents in this way, they typically guide the infant toward object-focused play, often framed as familiar games or routines (Adamson & Bakeman, 1984) and punctuated by positive affect (Adamson & Bakeman, 1985). Moreover, we have found that communication patterns between parents and young children differ as a function of

EK 7. İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu

İletişimsel Oyun Protokolü (İOP) sahnelerinde, çocuğun ebeveyni ile birlikte gerçekleştirmiş olduğu oyun sahnelerinin ortak katılım düzeyleri belirlenecektir. Bu amaçla aşağıda verilmiş olan *İletişimsel Oyun Protokolü Katılım Düzeyi Formu* kullanılacaktır.

Ögeler	Puanlama Dayanakları		
	1=	4=	7=
1.Çocuğun toplam ortak katılımı	Ortak katılım sağlanan bölüm yok	Sahnenin yaklaşık yarısında ortak katılım sağlandı. (Birkaç kısa ve nispeten uzun bölümlerden görüntüler)	Hemen hemen her zaman ortak katılım sağlandı
2. Çocuğun destekli ortak katılımı	Destekli ortak katılım sağlanan durum yok	Sahnenin yaklaşık üçte birini orta kalitede desteklenen ortak katılımı veya kısa ancak yoğun desteklenen ortak katılımı geçirir	Çeşitli bölümlerde sıklıkla sağlanmış desteklenmiş ortak katılım
3. Çocuğun koordineli ortak katılımı	Koordineli ortak katılım sağlanan bölüm yok	Sahnenin yaklaşık üçte birini orta kalitede koordineli ortak katılımı veya kısa ancak yoğun koordineli ortak katılımı geçirir	Çeşitli bölümlerde sıklıkla sağlanmış koordineli ortak katılım
4. Çocuğun sembol içeren ortak katılımı	Sembol içeren ortak katılım yok	Sahnenin yaklaşık üçte birini orta kalitede sembol içeren ortak katılımı veya kısa ancak yoğun sembol içeren ortak katılımı geçirir	Çeşitli bölümlerde sıklıkla sağlanmış sembol içeren ortak katılım

EK 8. İletişimsel Oyun Protokolü Kullanım İzni

Lauren Adamson
Alıcı: Yasemin Keyvan

26 Ekim 2019 16:41

Dear Yasemin,

Thank you for your interest in the CPP. I am not sure that it will serve your needs as a clinical assessment. To date it has been primarily used as a research tool to generate video records that are then later coded or rated for behavior of interest. But I gladly share the manual with you (see attached). Perhaps it can be adapted to your needs.

Please let me know if you have any questions I might try to answer.

Best regards,

Lauren

Lauren B. Adamson
Regents' Professor Emerita
Department of Psychology
Georgia State University
Atlanta, GA 30303

EK 9. İletişimsel Davranışlar Gözlem Formu

İŞLEMLER															
İletişim Davranışları/işlevleri		Serbest Oyun		Sıra Alma		Müzik Festivali		Yardım Et		İstiyorum		Sanat Galerisi		Saklı Nesneler	
		OD	DD	OD	DD	OD	DD	OD	DD	OD	DD	OD	DD	OD	DD
Bakışlar	İkili														
	Üçlü														
Jestler	Verme														
	İşaret etme														
	Diğer Gösterici														
	Uzlaşma Dayalı														
	Pantomim														
Sesletimler	Konuşma sesleri														
	Sözcük														
	Konuşma dışı seslendirme														

EK 10. Niyet Anlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih:

Uygulayıcı:

Veri kodu:

Kodlayıcı:

DEĞERLENDİRME ÖNCESİ		
Beklenen Davranışlar	EVET	HAYIR
1. Değerlendirme odası standart ölçülere (4,5 x 3 metre) göre hazırlanmıştır.		
2. Değerlendirme odasının fiziki şartları değerlendirme oturumu için uygun hale getirilmiştir.		
3. Değerlendirmede kullanılacak materyallerin tamamı değerlendirme odası içerisindedir.		
4. Kamera çocuk ve araştırmacının davranışlarının gözlemlenebileceği bir pozisyonudadır		

İŞLEMLER		Beklenen Davranışlar	EVET	HAYIR
Ulaşılamazlık	İşlem Öncesi	Uygulamacı çocuğun görebileceği bir noktada bulunmaktadır.		
		Uygulamacı işlem için gerekli materyali işlem sırasına dahil etmek için hazır bulundurmuştur.		
		Uygulamacı işleme başlamadan hemen önce çocuğun kendisine baktığından emin olmuştur.		

Durumu (Kalem İşlemi)	İşlem sırası	Uygulamacı kalemi yere düşürmüştür.		
		Uygulamacı kaleme uzanamıyormuş gibi yapmıştır.		
		1. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca sadece kaleme bakarak yetişemiyormuş gibi yapmıştır.		
		2. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca çocuk ve kalem arasında koordineli bakış sergileyerek uzanamıyormuş gibi yapmıştır.		
		3. Aşama: Uygulamacı koordineli bakışı sürdürürken 10 sn boyunca kaleme uzanamıyormuş gibi yapıp “kalemimm” demiştir.		
	İşlem sonrası	Uygulamacı işlemi tamamladıktan sonra materyali ortamdan uzaklaştırmıştır.		
Kapı İşlemi	İşlem Öncesi	Uygulamacı çocuğun görebileceği bir noktada bulunmaktadır.		
		Uygulamacı işlem için gerekli materyali işlem sırasına dahil etmek için hazır bulundurmuştur.		
		Uygulamacı işleme başlamadan hemen önce çocuğun kendisine baktığından emin olmuştur.		
	İşlem sırası	Uygulamacı elleri dolu şekilde kapının önüne gelmiştir.		
		Uygulamacı kapıyı açamıyormuş gibi yapmıştır.		
		1. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca sadece kapıya bakarak açamıyormuş gibi yapmıştır.		

		2. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca çocuk ve kapı arasında koordineli bakış sergileyerek açamıyormuş gibi yapmıştır.		
		3. Aşama: Uygulamacı koordineli bakışı sürdürürken 10 sn boyunca kapıyı açamıyormuş gibi yapıp “açamadım” demiştir.		
	İşlem sonrası	Uygulamacı işlemi tamamladıktan sonra materyali ortamdan uzaklaştırmıştır.		
Kapalı Şişe İşlemi	İşlem Öncesi	Uygulamacı çocuğun görebileceği bir noktada bulunmaktadır.		
		Uygulamacı işlem için gerekli materyali işlem sırasına dahil etmek için hazır bulundurmuştur.		
		Uygulamacı işleme başlamadan hemen önce çocuğun kendisine baktığından emin olmuştur.		
	İşlem sırası	Uygulamacı kapalı şişe ve su bardağını eline almıştır.		
		Uygulamacının bir elinde kapalı şişe, diğer elinde bardak varken şişenin kapağını açamıyormuş gibi yapmıştır.		
		1. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca sadece şişeye bakarak açamıyormuş gibi yapmıştır.		
		2. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca çocuk ve şişe arasında koordineli bakış sergileyerek açamıyormuş gibi yapmıştır.		
		3. Aşama: Uygulamacı koordineli bakışı sürdürürken 10 sn boyunca şişeyi açamıyormuş gibi yapıp “açamadım” demiştir.		

	İşlem sonrası	Uygulamacı işlemi tamamladıktan sonra materyali ortamdan uzaklaştırmıştır.		
Dolu Sandalye İşlemi	İşlem Öncesi	Uygulamacı çocuğun görebileceği bir noktada bulunmaktadır.		
		Uygulamacı işlem için gerekli materyali işlem sırasına dahil etmek için hazır bulundurmuştur.		
		Uygulamacı işleme başlamadan hemen önce çocuğun kendisine baktığından emin olmuştur.		
	İşlem sırası	Uygulamacı sandalyenin üzerine materyaller koyup ellerine de diğer materyallerden almıştır.		
		Uygulamacı elleri dolu halde dolu sandalyeye oturamıyormuş gibi yapmıştır.		
		1. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca sadece sandalyeye bakarak oturamıyormuş gibi yapmıştır.		
		2. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca çocuk ve sandalye arasında koordineli bakış sergileyerek oturamıyormuş gibi yapmıştır.		
		3. Aşama: Uygulamacı koordineli bakışı sürdürürken 10 sn boyunca sandalyeye oturamıyormuş gibi yapıp “oturamadımm” demiştir.		
	İşlem sonrası	Uygulamacı işlemi tamamladıktan sonra materyali ortamdan uzaklaştırmıştır.		
		Uygulamacı çocuğun görebileceği bir noktada bulunmaktadır.		

Kayıp Ayakkabı İşlemi	İşlem Öncesi	Uygulamacı işlem için gerekli materyali işlem sırasına dahil etmek için hazır bulundurmuştur.		
		Uygulamacı işleme başlamadan hemen önce çocuğun kendisine baktığından emin olmuştur.		
	İşlem sırası	Uygulamacı ayakkabısının tekini giymiştir.		
		Uygulamacı diğer ayakkabısını bulamıyormuş gibi yapmıştır.		
		1. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca sadece ayağına bakarak ayakkabısını bulamadığını ifade etmeye çalışmıştır.		
		2. Aşama: Uygulamacı 10 sn boyunca çocuk ve ayağı arasında koordineli bakış sergileyerek ayakkabısını bulamadığını ifade etmeye çalışmıştır.		
		3. Aşama: Uygulamacı koordineli bakışı sürdürürken 10 sn boyunca ayakkabısını bulamıyormuş gibi yapıp “ayakkabımm” demiştir.		
	İşlem sonrası	Uygulamacı işlemi tamamladıktan sonra materyali ortamdan uzaklaştırmıştır.		

EK 11. İletişimsel Oyun Protokolü Güvenirlik Formu

Tarih:

Uygulayıcı:

Veri kodu:

Kodlayıcı:

DEĞERLENDİRME ÖNCESİ		
Beklenen Davranışlar	EVET	HAYIR
1. Değerlendirme odası standart ölçülere (3 x 4,5 m) göre hazırlanmıştır.		
2. Değerlendirme odasının fiziki şartları değerlendirme oturumu için uygun hale getirilmiştir.		
3. Her bir değerlendirme oturumunda kullanılacak ilgili materyallerin tamamı değerlendirme odası içerisinde.		
4. Kamera çocuk ve ebeveynin davranışlarının gözlemlenebileceği bir pozisyonundadır		

Sahneler		Beklenen Davranışlar	EVET	HAYIR
	Uygulama Öncesi	Uygulamacı ebeveyn ve çocuğu değerlendirme odasına almıştır.		
		Uygulamacı sahne için gerekli materyalleri uygulama sırasına dahil etmek için değerlendirme odasına getirmiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahne boyunca yapılması gerekenleri anlattıktan sonra odadan ayrılmıştır.		

Serbest Oyun	Uygulama sırası	Uygulamacı ebeveyne sahnede kullanılacak olan tüm materyalleri göstermiştir.		
		Uygulamacı ebeveynden sahne boyunca anne ve çocuğun evde oynadıkları şekilde oynamalarını amaçladıklarını anlatmıştır.		
		Uygulamacı ebeveyne kendisi çıktıktan sonra sahnenin başlayacağı ve kendisi girdikten sonra sahnenin sonlanacağı bilgisini vermiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahnenin yaklaşık süresinin ne kadar olduğunu söylemiştir.		
		Uygulayıcı sahne öncesinde ebeveynin sorduğu tüm sorulara gerekli cevapları vermiştir.		
	Uygulama sonrası	Uygulamacı uygulama tamamladıktan sonra materyalleri değerlendirme odasının dışına çıkarmıştır.		
Yardım Et	Uygulama Öncesi	Uygulamacı ebeveyn ve çocuğu değerlendirme odasına almıştır.		
		Uygulamacı sahne için gerekli materyalleri uygulama sırasına dahil etmek için değerlendirme odasına getirmiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahne boyunca yapılması gerekenleri anlattıktan sonra odadan ayrılmıştır.		
	Uygulama sırası	Uygulamacı ebeveyne sahnede kullanılacak olan tüm materyalleri tanıtmıştır.		
		Uygulamacı, ebeveynden sahne boyunca çocuğun kendi başına yapamayıp yardım isteyeceği materyalleri kullanarak çocuğun yardım talep etmesi için uygun ortamı oluşturması gerektiğini anlatmıştır.		
		Uygulamacı ebeveyne kendisi çıktıktan sonra sahnenin başlayacağı ve kendisi girdikten sonra sahnenin sonlanacağı bilgisini vermiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahnenin yaklaşık süresinin ne kadar olduğunu söylemiştir.		
		Uygulayıcı sahne öncesinde ebeveynin sorduğu tüm sorulara gerekli cevapları vermiştir.		
	Uygulama sonrası	Uygulamacı uygulama tamamladıktan sonra materyalleri değerlendirme odasının dışına çıkarmıştır.		
		Uygulamacı ebeveyn ve çocuğu değerlendirme odasına almıştır.		
		Uygulamacı sahne için gerekli materyalleri uygulama sırasına dahil etmek için değerlendirme odasına getirmiştir.		

İstiyorum	Uygulama Öncesi	Uygulamacı ebeveyne sahne boyunca yapılması gerekenleri anlattıktan sonra odadan ayrılmıştır.		
	Uygulama sırası	Uygulamacı ebeveyne sahnede kullanılacak olan tüm materyalleri göstermiştir.		
		Uygulamacı ebeveynden çocuğun yüksek rafın üzerinde duran favori oyuncağını istemesi için uygun ortamı oluşturması gerektiğini anlatmıştır.		
		Uygulamacı ebeveyne kendisi çıktıktan sonra sahnenin başlayacağı ve kendisi girdikten sonra sahnenin sonlanacağı bilgisini vermiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahnenin yaklaşık süresinin ne kadar olduğunu söylemiştir.		
		Uygulayıcı sahne öncesinde ebeveynin sorduğu tüm sorulara gerekli cevapları vermiştir.		
	Uygulama sonrası	Uygulamacı uygulama tamamladıktan sonra materyalleri değerlendirme odasının dışına çıkarmıştır.		
Sanat Galerisi	Uygulama Öncesi	Uygulamacı ebeveyn ve çocuğu değerlendirme odasına almıştır.		
		Uygulamacı sahne için gerekli materyalleri uygulama sırasına dahil etmek için değerlendirme odasına getirmiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahne boyunca yapılması gerekenleri anlattıktan sonra odadan ayrılmıştır.		
	Uygulama sırası	Uygulamacı ebeveyne sahnede kullanılacak olan tüm materyalleri göstermiştir.		
		Uygulamacı, ebeveynden sahne boyunca duvarda asılı olan resimli kartları tek tek incelemeleri ve sonrasında ise çocuğun en çok ve en az ilgilendiği resimli kartın üzerine tekrar konuşmak için çocuğu yönlendirmesi gerektiği anlatılmıştır.		
		Uygulamacı ebeveyne kendisi çıktıktan sonra sahnenin başlayacağı ve kendisi girdikten sonra sahnenin sonlanacağı bilgisini vermiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahnenin yaklaşık süresinin ne kadar olduğunu söylemiştir.		
		Uygulayıcı sahne öncesinde ebeveynin sorduğu tüm sorulara gerekli cevapları vermiştir.		
	Uygulama sonrası	Uygulamacı uygulama tamamladıktan sonra materyalleri değerlendirme odasının dışına çıkarmıştır.		

Saklı nesneler	Uygulama Öncesi	Uygulamacı ebeveyn ve çocuğu değerlendirme odasına almıştır.		
		Uygulamacı sahne için gerekli materyalleri uygulama sırasına dahil etmek için değerlendirme odasına getirmiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahne boyunca yapılması gerekenleri anlattıktan sonra odadan ayrılmıştır.		
	Uygulama sırası	Uygulamacı ebeveyne sahnede kullanılacak olan tüm materyalleri göstermiştir.		
		Uygulamacı ebeveynden sahne materyali olan kutunun içerisindeki nesneleri tek tek çıkarıp üzerine konuşmalarını ve sonrasında kutu içerisinden çıkan favori oyuncacı saklaması ve çocuğun araması için teşvik etmesi gerektiğini anlatmıştır.		
		Uygulamacı ebeveyne kendisi çıktıktan sonra sahnenin başlayacağı ve kendisi girdikten sonra sahnenin sonlanacağı bilgisini vermiştir.		
		Uygulamacı ebeveyne sahnenin yaklaşık süresinin ne kadar olduğunu söylemiştir.		
		Uygulayıcı sahne öncesinde ebeveynin sorduğu tüm sorulara gerekli cevapları vermiştir.		
	Uygulama sonrası	Uygulamacı uygulama tamamladıktan sonra materyalleri değerlendirme odasının dışına çıkarmıştır.		

EK 12. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/03/2021

Toplantı Sayısı : 4

Karar Sayısı : 91

91-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Yasemin Keyvan**'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Becerileri İle İletişim Davranışları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Yasemin Keyvan**'ın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama Becerileri İle İletişim Davranışları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 13. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-27281517
Konu : Araştırma izni

29.06.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 19.03.2021 tarihli ve 75202 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Yasemin KEYVAN'ın "**Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocuklarda Niyeti Anlama Becerileri ile İletişim Davranışları Arasındaki İlişkiler**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelerdeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (9 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Niyeti Anlama ile İletişim İşlevleri, İletişim Davranışları ve Ortak Katılım Arasındaki İlişkiler” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 16.01.2022
Gönderim Numarası	: 1742416584
Sayfa Sayısı	: 56
Sözcük Sayısı	: 14334
Karakter Sayısı	: 101232
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	:11.02.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Yasemin KEYVAN

Tarih: 16.01.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Yasemin KEYVAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Çorum Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2020-2022
Öğretmen	Özel Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2018-2020

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2018-halen
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2014-2018

Yayınlar:

Ulusal Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler:

Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Keyvan, Y., Ergül, C., ve Tamur E. (2019). *İkinci Sınıfa Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişen Çocukların Okuma Akıcılıklarının ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. 29.Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi: Aydın.

Ergül, C., Tamur, E., Ökcün-Akçamuş, M. Ç. ve Keyvan, Y. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sesbilgisel İşleme Becerileri: Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarla Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. 29.Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Ege Üniversitesi: Aydın.

Projeler:

Eğitimci ve Araştırmacı. “Haydi Oynayalım, Birlikte Kaynaşalım”. (2022-devam eden proje). İçişleri Bakanlığı Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından desteklenen proje. [Özel gereksinimli bireylere yönelik teknoloji destekli kapsayıcı fiziksel aktivite ile aile ve akran tutumlarının değiştirilmesi]